



REPUBLIQUE DE GUINEE

Travail - Justice - Solidarité

MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT
PRÉ-UNIVERSITAIRE ET DE L'ÉDUCATION CIVIQUE

PROJET DE RECHERCHE EN LECTURE

*Rapport sommaire d'évaluation portant sur
les compétences en lecture des élèves de fin CP2*

Version finale

Mars 2005



Institut National de Recherche
et d'Action Pédagogique

*Avec l'appui financier et technique de l'USAID par le biais du
Projet NFQE-EDC/RTI*

REMERCIEMENTS

Ce rapport a été réalisé avec la précieuse collaboration du **Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (METFP)** et de plusieurs services du **Ministère de l'Enseignement Pré-Universitaire et de l'Éducation Civique (MEPU-EC)**.

Seize personnes ont participé à l'élaboration et à la mise à l'essai des instruments d'observation ainsi qu'à la collecte des données dans les 32 écoles ciblées. Nous les remercions de leur assiduité, de leur patience et de l'intérêt qu'ils ont démontré tout au long du processus. Ce sont :

M. Boussouriou Diallo	Institut National de Recherche et d'Action Pédagogique – MEPU-EC
M. Mamadou Baldé 4 Mme Assiatou Sampil	Projet Niveaux Fondamentaux de Qualité et d'Équité Institut National de Recherche et d'Action Pédagogique – MEPU-EC
Mme Assiatou Diallo	Délégué Scolaire de l'Enseignement Élémentaire (DSEE), Direction Communale de l'Éducation, Ratoma, MEPU-EC
Mme Oria Condé	Délégué Scolaire de l'Enseignement Élémentaire (DSEE), Direction Communale de l'Éducation, Ratoma, MEPU-EC
M. Mano Tamba	Direction Nationale de l'Enseignement Élémentaire, MEPU-EC
M. Kémoko Konaté	Direction Nationale de l'Enseignement Élémentaire, MEPU-EC
M. Bachir Diallo	Direction Nationale de l'Enseignement Élémentaire, MEPU-EC
M. Jeannot Sà Tinguiano	Cellule nationale d'évaluation, MEPU-EC
M. Mamadou Bobo Dramé	Cellule nationale d'évaluation, MEPU-EC
M. Gonanan Traoré	Cellule nationale d'évaluation, MEPU-EC
M. Ibrahima Bah	Projet de Formation Initiale des Maîtres de l'Élémentaire (FIME), METFP
Mme Hawa Bah	Projet de Formation Initiale des Maîtres de l'Élémentaire (FIME), METFP
M. Ousmane Yattara	Inspection Générale, MEPU-EC
M. Sékou Mara	Inspection Générale, MEPU-EC
Mme Mariama Boffa Camara	Inspection Générale, MEPU-EC

Nous reconnaissons également la contribution inestimable de Monsieur Diallo Mouctar de l'INRAP à l'élaboration et la mise à l'essai des instruments d'observation.

Mesdames Diané Asmaou et Traoré Maimouna du Projet Niveaux Fondamentaux de Qualité et d'Équité (NFQE-EDC) ont fait la saisie des données remontées du terrain. Nous leur sommes reconnaissants du souci de précision et d'exactitude qui a caractérisé leur travail.

L'analyse quantitative et qualitative a été effectuée par les membres de l'Équipe de Planification Stratégique ainsi que les représentants des autres services du MEPU-EC, impliqués dans les analyses statistiques. En tout 9 personnes ont effectué les diverses

analyses qui constituent le noyau de ce rapport, sous la supervision de Dr Jean Pierre Guay de EDUCAN :

M. Bécaye Camara	Institut National de Recherche et d'Action Pédagogique – MEPU-EC
M. Kémo Condé	Institut National de Recherche et d'Action Pédagogique – MEPU-EC
M. Amadou Diallo	Institut National de Recherche et d'Action Pédagogique – MEPU-EC
M. Mano Tamba	Direction Nationale de l'Enseignement Élémentaire, MEPU-EC
M. Sékou Fernandez	Cellule nationale d'évaluation, MEPU-EC
Mme Marguerite Sagnoh	Service de Statistique et de Planification, MEPU-EC
M. Aboudoulaye A. Camara	Direction Nationale de l'Enseignement Secondaire, MEPU-EC
M. Balla Fassou Condé	Direction Nationale de l'Enseignement Secondaire, MEPU-EC
M. Tabara Diallo	Direction Nationale de l'Enseignement Secondaire, MEPU-EC

A chaque étape de ce projet, nous avons été guidés par un comité technique d'experts dans la conception et l'analyse des recherches. Leurs conseils ont été d'un appui précieux et ont permis d'assurer la validité et la fiabilité des données.

M.Sékou Fernandez	Cellule Nationale d'Évaluation, MEPU-EC
Dr. Cellou Diallo	Creative Associates International, Projet NFQE
Dr. Jennie Spratt	RTI, Projet NFQE
Dr. Julianna Diallo	RTI, Projet NFQE
M. Hassane Diallo	RTI, Projet NFQE
Dr. Thierno Diallo	Programme de l'Éducation Pour Tous

Nous adressons nos remerciements les plus sincères à Madame Michelle Drouin du Conseil Scolaire Francophone d'Ottawa au Canada qui a guidé l'élaboration des instruments d'observation et a assuré la formation des enquêteurs à leur administration. Son expertise dans le domaine de l'apprentissage et l'évaluation de la lecture et son insistance sur la rigueur et le respect des protocoles dans la collecte et la remontée des données ont contribué de façon efficace à la nature scientifique de ce rapport.

Finalement, nous sommes reconnaissants de l'appui fourni par les directions des différents services du MEPU/EC, impliqués dans l'exécution de cette importante activité qui permet d'avoir une vision objective et claire de la situation de la lecture dans les écoles ciblées. Les résultats de cette recherche sont une invite à chaque service à entreprendre des actions, en vue de l'amélioration des apprentissages des élèves et des pratiques des enseignants dans ce domaine. Nous remercions tout particulièrement, la Direction de l'INRAP qui n'a ménagé aucun effort pour encourager et faciliter la réalisation de cette recherche.

TABLE DES MATIERES

Remerciements.....	1
Table des matières.....	3
Introduction.....	5
Faits saillants.....	6
1.0 Contexte de l'étude.....	10
1.1 Méthodologie retenue pour l'évaluation des compétences en lecture.....	10
1.1.1 Devis d'échantillonnage	11
1.1.2 Instruments utilisés.....	12
Instrument 1 : L'identification des lettres.....	13
Instrument 2 : Le test des mots.....	14
Instrument 3 : Le vocabulaire d'écriture.....	14
Instrument 4 : La dictée.....	14
Instrument 5 : Les concepts liés à l'écrit.....	14
Fiche d'observation individualisée.....	15
Questionnaire.....	16
1.1.3 Principales analyses statistiques présentées dans ce rapport.....	17
Statistiques descriptives.....	17
Échelles de stanine.....	17
Analyse d'items.....	17
Facteurs associés à la performance en lecture.....	17
Coefficient de Pearson.....	17
2.0 Performance des élèves.....	18
2.1 Instrument numéro 1 : L'identification des lettres.....	18
2.1.1 Résultats généraux.....	18
2.1.2 Stanines.....	21
2.1.3 Interprétation des résultats.....	21
2.2 Instrument numéro 2 : Le test des mots.....	23
2.2.1 Résultats généraux.....	23
2.2.2 Stanines.....	24
2.2.3 Interprétation des résultats.....	25
2.3 Instrument numéro 3 : Le vocabulaire d'écriture.....	26
2.3.1 Résultats généraux.....	26
2.3.2 Stanines.....	26
2.3.3 Interprétation des résultats.....	27
2.4 Instrument numéro 4 : La dictée.....	27
2.4.1 Résultats généraux.....	29
2.4.2 Stanines.....	31
2.4.3 Interprétation des résultats.....	32
2.5 Instrument numéro 5 : Les concepts liés à l'écrit.....	34
2.5.1 Résultats généraux.....	34
2.5.2 Stanines.....	37
2.5.3 Interprétation des résultats.....	39
2.6 Fiche d'observation individualisée.....	40
2.6.1 Résultats généraux.....	41
2.6.2 Interprétation des résultats.....	42
3.0 Liens entre les instruments.....	43

4.0 Facteurs qui influent sur la performance des élèves	44
4.1 Facteurs pédagogiques.....	44
4.1.1 Ressources pédagogiques.....	44
4.1.2 Environnement d'apprentissage.....	47
4.1.3 Accès à l'école maternelle.....	48
4.2 Facteurs péri et parascolaires.....	49
4.2.1 Environnement d'apprentissage.....	49
4.2.2 Encadrement pédagogique.....	75
4.2.3 Nature du partenariat famille école.....	49
4.3 Autres facteurs.....	51
4.3.1 Zone d'implantation.....	51
4.3.2 Région naturelle.....	51
4.3.3 Genre.....	52
5.0 Recommandations.....	53
6.0 Limites de l'étude.....	59
7.0 Annexe technique.....	60
7.1 Liste des écoles.....	62
7.2 Caractéristiques des textes gradués selon les niveaux de difficulté.....	64
7.3 Tableau des moyennes sur 100 pour chacun des 5 instruments.....	71
7.4 Tableau synthèse des corrélations de significiance.....	76
7.5 Analyse d'items des instruments 1 à 5.....	80

INTRODUCTION

Dans le cadre de l'évaluation de l'impact de la mise en œuvre du projet NFQE (Niveaux Fondamentaux de Qualité et d'Équité), le MEPU - EC en collaboration avec l'USAID, a réalisé une étude en vue d'évaluer les compétences en lecture des élèves de deuxième année (CP2). L'étude avait deux buts principaux :

- **Identifier la nature et la fréquence des stratégies utilisées par les lecteurs débutants** pour négocier le sens d'un texte et par extension les indications sur les pratiques mises en valeur ou négligées en salle de classe par les enseignant(e)s de première et deuxième années. Ces informations permettront au MEPU-EC et plus particulièrement à l'Institut National de Recherche et d'Action Pédagogique (INRAP) de préciser les interventions nécessaires pour qualifier l'enseignement-apprentissage de la lecture au CP et s'assurer que les élèves développent les compétences et les habiletés requises pour devenir des lecteurs autonomes.
- **Fournir au MEPU-EC des données de base sur les compétences en lecture des élèves de deuxième année**, pour un des indicateurs de qualité clés du programme de *l'Éducation pour Tous*, à savoir le pourcentage d'élèves en deuxième année des écoles de langue française pouvant lire à un niveau <acceptable>. Bien que l'étude ait été limitée aux élèves des écoles publiques à vacation simple, les résultats ne sont pas généralisables au niveau national. Néanmoins les données fourniront au MEPU-EC une première impression des compétences des élèves de deuxième année et un point de départ pour l'établissement des normes de performance pour le CP. Ces normes constitueront à la fois des seuils à atteindre dans les années à venir et des barèmes à partir desquels le MEPU-EC pourra évaluer les progrès réalisés dans l'enseignement-apprentissage de la lecture.

L'étude a été menée dans un total de 32 écoles dans neuf préfectures/communes à raison de deux préfectures/communes par région naturelle (Basse Guinée, Moyenne Guinée, Haute Guinée et Guinée Forestière), à l'exception de la Basse Guinée où une commune et deux préfectures ont été retenues afin d'assurer la présence des écoles urbaines de la capitale. En tout, 384 élève furent échantillonnées pour l'étude parmi tous les élèves de début troisième année dans ces écoles.¹

Ce rapport présente d'abord les faits saillants dégagés à la suite des données recueillies. La première partie décrit le contexte de l'étude et la nature des différents instruments utilisés lors de la collecte des données. La partie qui suit présente les constats par rapport à la performance des élèves pour chacun des cinq instruments ainsi que la fiche d'observation. La troisième partie identifie les liens établis entre les divers instruments. Cette section est suivie d'une description des différents facteurs socioculturels et pédagogiques qui semblent influencer sur la performance des élèves. La cinquième partie résume les recommandations dégagées suite à l'examen des constats. La dernière section souligne les limites de la présente étude.

¹ Comme la collecte des données a été faite en fin octobre/début novembre 2004, 4 semaines après la rentrée scolaire il a été décidé d'administrer les instruments auprès des élèves de début 3^e année. Les résultats serviront d'indicateur du rendement des élèves de fin CP2.

FAITS SAILLANTS

Cette section résume les faits saillants tirés de cette recherche. Dans un premier temps sont présentées les tendances observées par rapport aux compétences en lecture des élèves de début CE1. Puis, nous présentons les corrélations entre les résultats des élèves et divers facteurs identifiés comme déterminants dans la performance des élèves.

Résultats par rapport aux compétences en lecture

Les lettres de l'alphabet

- En moyenne, les élèves de début CE1 peuvent identifier 29 des 54 lettres majuscules et minuscules qui leur sont montrées. Il n'y a pas de grande différence en ce qui concerne les lettres minuscules et majuscules. Un élève sur 10 est capable de reconnaître la grande majorité des lettres de l'alphabet après deux ans de scolarisation.
- Le fait que la plupart des élèves guinéens reconnaissent presque exclusivement les lettres par leur nom laisse croire que les enseignant(e)s privilégient le nom de la lettre dans l'enseignement de l'alphabet et passent moins ou peu de temps à présenter deux autres stratégies :
 - 1) faire associer les sons que font les différentes lettres et
 - 2) demander aux élèves d'identifier un mot qui commence par une lettre.

Le test des mots fréquents

- En moyenne, les élèves peuvent lire quatre des vingt mots les plus courants dans les manuels ou textes du CP. Sept pour cent sont capables de lire 15 ou plus.
- Les mots les plus aptes à être reconnus par les élèves sont : *la* (59%), *maman* (42%), *de* (41%) et *tu* (35%). Au moins un élève sur trois peut lire correctement ces mots. En revanche, plus de 50% des élèves sont tout à fait bloqués par les mots : *dans*, *aussi*, *regarde*, *trouve*, *nous*, *cinq*, *bateau*, *arrive*, *gris* et *avion*.

Le vocabulaire d'écriture

- En moyenne, les élèves réussissent à bien écrire correctement sept mots. Douze des 384 élèves de l'échantillon ont pu écrire correctement plus de 25 mots en dix minutes. La majorité des élèves Guinéens en début troisième année ne savent pas écrire les mots qui leur sont familiers à l'oral ou les mots qui figurent dans les manuels de français et les livrets de lecture du CP. Les résultats suggèrent que la majorité des élèves Guinéens se trouvent dans des classes du CP où on leur donne peu d'occasion d'écrire.

La dictée

- Les élèves en début CE1 réussissent à fournir un graphème acceptable pour en moyenne 13 des 35 graphèmes. L'écart des scores est assez important. Certains élèves ne peuvent fournir aucune représentation graphique pour les 35 sons ciblés. D'autres réussissent à transcrire correctement l'ensemble des 35 phonèmes. Les résultats confirment que les lecteurs débutants en Guinée, comme ailleurs dans le monde, éprouvent de la difficultés à diviser les messages en mots. Ils ont encore plus de difficulté à diviser les mots en séquences de sons, à entendre ces séquences et à proposer un graphème approprié. Ils ont plus de facilité à identifier les lettres initiales (consonnes) et finales que les lettres médianes et les voyelles.

- Les élèves les plus faibles réussissent mieux ce test que les trois premiers.

Les concepts reliés à l'écrit

- La majorité (82%) des élèves sont capables de distinguer le devant (la couverture) d'un livre du dos et savent que c'est l'écrit qui véhicule le message dans un texte. Ils ont également une certaine connaissance du mouvement directionnel des textes : 84% savent que pour lire un texte, il faut commencer en haut de la page et 77% sont capables d'identifier le début (ou la première partie) et la fin (la deuxième partie) d'un texte. 55% peuvent lire une illustration et reconnaître si elle est inversée ou non.
- La majorité des élèves connaissent les conventions de base par rapport à **la phrase**. Plus de huit sur dix savent que pour lire une phrase on commence à gauche et continue vers la droite. Trois sur cinq savent qu'arrivé à la fin d'une ligne le lecteur retourne à l'extrême gauche et descend d'une ligne. Par contre, seulement un élève sur dix est capable de signaler quand la lecture à haute voix faite par l'administrateur ne respecte pas l'ordre dans lequel les phrases sont présentées sur la page.
- Quarante-trois pour cent sont capables de suivre du doigt **les mots** d'une phrase que l'administrateur leur lit. Seulement huit pour cent peuvent indiquer là où la lecture d'une phrase par l'administrateur ne respecte pas l'ordre des mots sur la page. Un élève sur quatre de début CM1 est capable d'isoler <un mot> dans une phrase écrite. 12% peuvent distinguer des mots inversés comme <son> et <nos>.
- Trente cinq pour cent des élèves sont capables d'isoler **une lettre** dans un mot. Un élève sur trois peut indiquer la première et la dernière lettre d'un mot. Trente cinq pour cent des élèves échantillonnés peuvent identifier l'équivalent majuscule d'une lettre minuscule. Un pourcentage inférieur (14%) peut isoler, à l'aide de deux cartons, une lettre majuscule dans une phrase écrite.
- De façon générale les élèves portent peu d'attention visuelle aux détails et tirent peu d'informations des concepts liés aux mots ou aux lettres.

La fiche d'observation individualisée

- La grande majorité des élèves (85,4%) ne peuvent pas lire le niveau le plus bas (le niveau 0) c'est-à-dire un texte composé de 16 mots familiers dont huit articles définis (<le>, <la>). Dix élèves ont pu lire le livret <0> mais étaient bloqués au niveau un. Quatorze ont lu avec compréhension les textes des niveaux zéro et un mais ont fait plus de 10% d'erreurs face à un texte de niveau deux.
- Certains des élèves dans l'échantillon ont développé des compétences en lecture assez remarquables après deux ans de scolarisation. Deux ont pu lire jusqu'au niveau six, c'est-à-dire des textes de 130 à 180 mots (8 à 16 pages) comprenant des phrases affirmatives, exclamatives, interrogatives et négatives et avec des verbes au présent, au passé composé, au futur proche de l'indicatif ainsi qu'au présent de l'impératif. Quatre (un pour cent de l'échantillon) ont un niveau de lecture qui dépasse 12.

Résultats par rapport aux facteurs associés

- L'accès qu'ont les élèves aux ressources pédagogiques est déterminant dans leur apprentissage de la lecture. Les élèves qui lisent à la maison réussissent mieux sur l'ensemble des instruments. Plus ils lisent, mieux ils réussissent. En effet, le fait d'avoir des occasions de lire en dehors de l'école s'est montré l'un des facteurs les plus déterminants dans la réussite des élèves.
- 65% des élèves affirment lire à domicile.

- Le fait d'avoir accès à un coin de lecture à l'école ou une bibliothèque dans la communauté s'avère déterminant dans les résultats des élèves pour quatre des cinq instruments.
- Le pourcentage des élèves ayant accès à ces deux ressources est très limité (15 des 384 élèves ou quatre pour cent).
- Les élèves qui ont utilisé les livrets distribués par le projet NFQE-EDC en deuxième année obtiennent également de meilleurs résultats. Les résultats s'améliorent selon le degré d'utilisation. Ceux qui ont utilisé les livrets cinq jours par semaine obtiennent de meilleurs résultats que ceux qui les ont utilisés une fois par semaine.
- L'usage des matériels de lecture distribués par le projet NFQE-EDC n'est pas uniforme. Environ un tiers des élèves disent avoir lu entre zéro et cinq des livrets de deuxième année, un tiers ont lu entre six et dix (programme partiel) et le dernier tiers ont lu 11 ou plus des 15 livrets. Seulement 14% des élèves (55 sur 384) disent avoir lu l'ensemble des 15 livrets.
- L'utilisation des autres manuels et ressources pédagogiques prévus pour les cours de Français au CP (le Flamboyant, le cahier multimatières, etc.) a également un impact positif sur le rendement des élèves. La différence est significative pour trois des cinq instruments. La moitié des élèves affirment avoir utilisé ces ressources en deuxième année en 2003-2004.
- L'environnement d'apprentissage joue également sur le développement des compétences en lecture. Les élèves ayant fréquenté des classes où l'enseignant(e) leur **racontait ou leur lisait** des histoires obtiennent de meilleurs résultats sur l'ensemble des instruments. La différence est significative dans tous les cas. Pour trois des cinq instruments, la fréquence avec laquelle l'enseignant(e) racontait des histoires était déterminante par rapport aux résultats obtenus. Plus l'enseignant(e) leur racontait des histoires, mieux les élèves réussissaient les diverses tâches.
- La majorité des enseignant(e)s (66%) **raconte** des histoires à leurs élèves. Un élève sur cinq (20%) était dans une classe de deuxième année où l'enseignant(e) racontait **souvent** des histoires.
- Le fait de **lire** des histoires aux élèves a un impact positif sur leur rendement et ce par rapport à l'ensemble des cinq instruments. Dans tous les cas la différence est significative. Vingt huit pourcent des enseignant(e)s ne lisent jamais des histoires à leurs élèves. La moitié les lit, mais rarement. Un élève sur cinq se dit avoir eu un(e) enseignant(e) de deuxième année qui lui lisait **souvent** des histoires.
- Les élèves qui sont dans des classes où l'enseignant(e) impose des devoirs à faire à la maison réussissent mieux. Trois élèves sur quatre avouent faire des devoirs à la maison.
- Le fait d'avoir fréquenté une école maternelle influe sur le développement des compétences en lecture. La différence est significative pour chacun des cinq instruments.
- Les élèves qui ont l'occasion de parler français en dehors des heures de classe obtiennent également de meilleures notes sur les cinq instruments. Les différences sont significatives dans tous les cas, et plus prononcées par rapport aux instruments trois (le vocabulaire d'écriture) et cinq (les conventions liées à l'écrit). Un élève sur deux (48%) utilise le français en dehors de l'école.
- Les élèves des familles qui leur offrent un encadrement pédagogique à la maison réussissent mieux. Cela se voit dans les résultats des élèves qui affirment faire souvent des devoirs à la maison, mais également par rapport aux élèves qui disent qu'il y a quelqu'un à la maison qui les aide à les faire. En fait, le fait de faire des

devoirs et d'avoir accès à quelqu'un pour aider avec les devoirs s'est révélé très significatif par rapport aux résultats sur chacun des 5 instruments.

- La majorité des élèves (78%) font des devoirs à la maison. Quarante-trois pour cent prétendent en faire souvent. Six élèves sur dix ont quelqu'un à la maison pour les aider.
- La fréquence avec laquelle les élèves lisent leur cahier de leçon ou leur manuel de français ou calcul a également une influence positive et significative sur la performance des élèves par rapport à l'ensemble des instruments. La différence est particulièrement accentuée dans le cas de la lecture du cahier de devoirs.
- Les élèves des familles qui s'intéressent à leurs progrès et qui, selon les directeurs d'école et les enseignant(e)s de classe, suivent régulièrement leurs progrès à l'école obtiennent de meilleurs résultats.
- Soixante-treize pour cent des parents des élèves visitent l'école. Selon les directeurs d'école et les enseignant(e)s, la moitié (49%) de ces parents sont souvent ou très souvent à l'école. L'implication des parents dans la vie scolaire de leurs enfants s'est avérée un des facteurs les plus déterminants dans les résultats des élèves.
- Les élèves des milieux ruraux obtiennent des résultats semblables à ceux des centres urbains. Il n'y a aucune différence significative entre les compétences en lecture des élèves des deux groupes.
- Dans la majorité des cas il n'y a aucune différence significative dans la performance des élèves selon les régions naturelles.
- Les filles, par contre, obtiennent des résultats plus faibles que ceux des garçons et ce sur l'ensemble des instruments

1.0 CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Depuis des décennies, le problème de la lecture à l'école primaire a été au centre des préoccupations des différentes politiques d'amélioration de la qualité du système éducatif guinéen. Or, la lecture est à la base de tout apprentissage. L'importance qu'accorde le Gouvernement de la Guinée au développement des lecteurs autonomes est manifestée dans le Programme de l'Education pour Tous. Un des indicateurs clés de la réussite de ce programme est le pourcentage d'élèves en deuxième et quatrième année qui lisent à un niveau acceptable.

La présente étude a pour objet de déterminer l'impact de la mise en œuvre des diverses initiatives entreprises par le MEPU-EC et les partenaires techniques et financiers pour appuyer l'enseignement-apprentissage de la lecture en recensant les stratégies utilisées par les élèves ayant débuté le CE1 (la troisième année) à la rentrée 2004 et en recueillant des données sur leur niveau de lecture. L'étude cherche à dresser un profil des apprenants de début troisième en Guinée par rapport aux divers domaines et facteurs qui pèsent sur le développement des lecteurs autonomes.

1.1 Méthodologie retenue pour l'évaluation des compétences en lecture

L'évaluation a été réalisée à l'aide de cinq instruments d'observation élaborés de façon à recueillir des données sur différents aspects de la lecture, à savoir :

- 1- la reconnaissance des lettres de l'alphabet français
- 2- la reconnaissance des mots français les plus courants/fréquents
- 3- l'habileté à écrire correctement des mots en français
- 4- la correspondance phonème –graphème
- 5- la connaissance des concepts liés à l'écrit

Une fiche d'observation individualisée permettant de situer le niveau de lecture de chaque élève a également été administrée. Chaque instrument devait être administré lors d'un entretien individuel. Les constats relevés permettront de dresser un profil des apprenants de début troisième année en Guinée relativement à tous les domaines d'apprentissage qui déterminent la réussite des apprenants en lecture et en écriture.

Les 5 instruments et la fiche d'observation individualisée ont été inspirés de ceux développés par Marie M. Clay dans le cadre de ses recherches sur les lecteurs débutants en Nouvelle Zélande et modifiés par la suite pour d'autres langues et situations socioculturelles et linguistiques (cf. *Le Sondage d'observation en lecture-écriture*, Chenelière-McGraw-Hill, 2003). Les instruments ont été validés au cours des vingt dernières années dans plusieurs pays, dans des situations de langue première et de langue seconde, et pour plusieurs langues, y compris le Français. Bien qu'ils aient été élaborés à l'origine pour décrire les compétences des enfants de six ans et en première année, leur utilisation en début troisième année en Guinée se justifie par le fait que la majorité des élèves guinéens apprennent à lire dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle.

Les instruments de Clay ont été adaptés au contexte guinéen par les 16 cadres du MEPU-EC et du METFP chargés de leur administration auprès des élèves, travaillant sous la direction d'une consultante canadienne en littératie précoce, Madame Michelle Drouin du Conseil Scolaire Francophone d'Ottawa. Les multiples mises à l'essai dans les écoles élémentaires de Conakry lors du processus d'adaptation ont facilité la précision et la normalisation des

protocoles d'administration. Comme les instruments de base ont été administrés et normalisés auprès des lecteurs débutants dans plusieurs pays du monde et dans des situations de langue première aussi bien que de langue seconde, leur utilisation fournit un point de comparaison important permettant de situer les jeunes apprenants de la Guinée par rapport aux jeunes lecteurs dans d'autres pays et/ou milieux.

En plus d'administrer les instruments de collecte de données, les chercheurs devaient passer un entretien individuel avec chaque élève sur la base d'un questionnaire afin de recueillir des informations sur l'environnement sociolinguistique et culturel dans lequel il évolue ainsi que les matériels et pratiques pédagogiques utilisés par leur enseignant(e) de deuxième année lors des cours de lecture. Les données permettront de déterminer s'il existe des liens entre certaines variables et la performance des élèves. Dans l'optique d'assurer la compréhension des concepts parfois nuancés, les entretiens ont été faits en langue locale et les réponses notées en français.

Avant de partir sur le terrain, chaque administrateur a reçu un cahier détaillant les procédures à respecter lors de l'administration de chaque instrument d'observation ainsi que lors de l'entretien individuel. Le cahier avait pour but de standardiser les protocoles d'administration. Pour faciliter la remontée des données, un deuxième cahier a été élaboré où devaient être notées les réponses fournies par les élèves lors de l'administration des instruments d'observation et de l'entretien.

Lors de la collecte sur le terrain, chaque cahier de l'élève dûment rempli a été vérifié par un deuxième chercheur pour confirmer l'exactitude des données et des résumés et, au besoin, apporter les corrections nécessaires. Une dernière vérification des données portées dans les cahiers a été faite à Conakry avant la saisie.

1.1.1 Devis d'échantillonnage

Les contraintes budgétaires ont limité la taille de l'échantillon à un maximum de 400 élèves et à deux préfectures par région naturelle (sauf pour la Basse Côte où il a été retenu deux préfectures et une des communes urbaines de Conakry.) Vu l'effectif, et dans le souci de pouvoir, sans trop de risque d'erreur, étendre les conclusions de cette étude pour un sous groupe d'élèves au niveau national, il a été décidé de ne retenir que deux variables de stratification : La zone d'implantation (urbaine/rurale) et la région naturelle (Basse côte, Moyenne Guinée, Haute Guinée, Guinée Forestière.) Alors, la collecte des données a privilégié les écoles publiques à vacation simple (n'ayant ni classe multigrade au CP, ni programme Franco-arabe), dans les préfectures et communes de Ratoma, Fria et Dubéka (Basse côte) ; Mamou et Tougué (Moyenne Guinée) ; Dinguiraye et Siguiri (Haute Guinée) ; Kissidougou et N'zérékoré (Guinée Forestière.)

La sélection des écoles a été faite de façon aléatoire. Les 44 écoles rurales et 97 écoles urbaines répondant aux critères cités ci-dessous pour les neuf préfectures/communes en question et ayant eu une deuxième année en 2003-2004 et une première année en 2002-2003 ont été identifiées à partir de la base de données du Service Statistiques et Planification, MEPU-EC. Par la suite, une sélection aléatoire de huit écoles par région naturelle (quatre rurales, quatre urbaines) a été effectuée. Dans le cas où les conditions ne permettraient pas de faire la collecte des données dans une des écoles ciblées, les chercheurs devaient la remplacer par une école de la liste de remplacement venant de la même préfecture et de la même zone (rurale/urbaine). Le tableau suivant résume les écoles ciblées, par région et préfecture :

TABLEAU 1 : Echantillon d'écoles

Région naturelle	Préfecture	Ecoles urbaines	Ecoles rurales
Basse Guinée	Ratoma	2	-
	Dubréka	-	2
	Boffa	2	2
	Total	4	4
Guinée Forestière	Guéckédou	2	4
	Lola	2	-
	Total	4	4
Haute Guinée	Dinguiraye		3
	Kankan	4	1
	Total	4	4
Moyenne Guinée	Mamou	4	1
	Tougué		3
	Total	4	4

La liste des écoles échantillonnées et des écoles de remplacement se trouve dans la section 7,1 de l'annexe.

En vue de prendre des dispositions appropriées, une correspondance a été envoyée aux Inspecteurs Régionaux de l'Éducation et aux DPE concernés, les informant du projet de recherche et sollicitant leur assistance pour la remontée des données.

Chaque équipe de trois à quatre administrateurs avait à assurer la remontée des données de huit écoles, à raison de 12 élèves par école (6 filles, 6 garçons), soit un total de 384 élèves, 192 écoles rurales et un nombre égal provenant des écoles urbaines. Cette répartition se compare de façon favorable avec celle du niveau national où 50% des élèves sont inscrits dans les écoles rurales et un pourcentage équivalent en milieu urbain. La sélection des élèves dans chaque école devant participer à l'étude a été faite de façon aléatoire.

1.1.2 Instruments utilisés

Chacun des cinq instruments d'observation cherche à décrire la performance de l'élève par rapport à un aspect critique des comportements des jeunes lecteurs. Aucun instrument ne suffit à lui-même pour décrire le profil des élèves de deuxième année. Un enfant peut avoir de très bons résultats sur une compétence et de mauvais résultats pour d'autres car l'apprentissage de la lecture évolue sur plusieurs fronts à la fois. La fiche d'observation individualisée quant à elle décrit la façon dont l'élève parvient à utiliser ces compétences isolées dans le cadre des tâches de lecture plus globale, à savoir la lecture d'un texte signifiant que l'élève voit pour la première fois.

La décision de privilégier des instruments d'observation aux dépens des tests normatifs et normalisés a été motivée par le désir d'obtenir des informations plus précises et plus riches sur les comportements et les stratégies qu'adoptent les jeunes élèves guinéens lorsqu'ils font face à un texte écrit et surtout pour surmonter des difficultés. Ces informations nous révèlent les stratégies/processus dont ils disposent ainsi que ceux qui ne leur semblent pas

être familiers. Un tel recensement permet d'inférer la conception qu'ont les enseignant(e)s du CP sur comment les jeunes apprennent à lire et, par extension, des pratiques pédagogiques qu'ils/elles favorisent (ou ignorent) en salle de classe.

Les résultats d'une telle étude qualitative et diagnostique permettront au MEPU-EC, et plus particulièrement à l'INRAP d'élaborer de nouveaux matériels pédagogiques et/ou de qualifier les programmes de français au CP afin de rectifier les lacunes ou les faiblesses constatées au niveau des élèves et des enseignant(e)s. Ils fourniront à tous ceux qui sont impliqués dans la formation des enseignant(e)s des informations nécessaires à l'élaboration et à la mise en œuvre des programmes de formations adaptés aux besoins particuliers des enseignant(e)s du CP. Finalement, les données permettront d'établir, pour la première fois, des attentes par rapport aux habiletés en lecture des élèves de fin CP2/début CE1 dans les écoles publiques de la Guinée.

Instrument d'observation n°1 : Identification des lettres (5 à 10 minutes)

Cet instrument vise à tester les aptitudes de l'élève à reconnaître des lettres majuscules et minuscules de l'alphabet français. L'administrateur place devant l'élève une fiche sur laquelle sont inscrites les lettres majuscules et minuscules de l'alphabet français. L'élève doit lire les lettres de droite à gauche afin que les lettres soient traitées dans un ordre aléatoire (et non pas alphabétique.)

Il est demandé à l'élève de fournir le nom de la lettre. S'il ne connaît pas le nom, l'administrateur lui demande de fournir le son que produit la lettre ou un mot commençant par la lettre en question. L'administrateur note pour chaque lettre si l'élève l'a identifiée par son nom, par un son ou par un mot. Il note également si l'élève n'a pas pu identifier la lettre ou s'il a confondu la lettre avec une autre, et si oui, laquelle.

Instrument d'observation n°2 : Le test des mots (5 minutes)

Le test des mots est destiné à observer les compétences des élèves à lire des mots qui se présentent fréquemment dans les textes écrits au CP. Comme il est important que toute évaluation administrée au cours du CP soit étroitement liée au vécu des élèves, le corpus restreint des mots doit être basé sur les mots qui apparaissent le plus souvent dans les textes du CP. Les résultats indiquent dans quelle mesure les élèves ont accumulé un vocabulaire de lecture formé des mots les plus fréquemment rencontrés dans les cours du CP.

Les 20 mots utilisés dans cette étude ont été testés et validés dans d'autres contextes francophones. Lors des séances de travail pour adapter les instruments au contexte guinéen, les administrateurs ont vérifié la représentativité de ces mêmes mots dans les manuels et les livres utilisés avec les lecteurs débutants dans les cours de français au CP en Guinée. Ils ont constaté que les mots étaient effectivement d'usage courant en Guinée. Il a alors été décidé, dans le but de pouvoir effectuer des analyses comparatives entre la performance des jeunes guinéens et celle des apprenants francophones ou francophiles dans d'autres régions du monde, de maintenir la liste proposée par M. Clay dans <Le sondage d'observation en lecture-écriture>.

Liste des mots			
la	dit	trouve	elle
maman	tu	des	gris
joue	aussi	nous	camion
dans	regarde	ça	cinq

de	arrive	avion	bateau
----	--------	-------	--------

Lors de l'administration de l'instrument, l'administrateur devait demander à l'élève de lire les 20 mots. Il devait noter si les mots ont été lus correctement, si l'élève a proposé d'autres mots à leur place ou s'il ne pouvait fournir aucune proposition.

Instrument d'observation n°3 : Le vocabulaire d'écriture (10 minutes)

Cet instrument vise à évaluer l'habileté de l'élève à écrire les mots en français. Le test permet de déterminer si l'élève a une banque de mots qu'il arrive à construire de mémoire avec les lettres mises dans le bon ordre.

Lors de l'administration de l'instrument, une fiche vierge est présentée à l'élève et il est invité à y écrire tous les mots qu'il sait écrire, en commençant par son propre nom et en passant par la suite tous les mots qu'il est parvenu à apprendre. Pour les élèves éprouvant des difficultés, l'administrateur leur propose d'écrire les mots d'une ou de deux lettres, comme <je>, <le>, <la> ou les noms des amis, les noms des choses qu'ils mangent, les noms des couleurs, des jours de la semaine, ...

Chaque élève a dix minutes pour écrire tous les mots qu'il connaît. A la fin de l'observation, l'administrateur compte le nombre de tentatives de mots, ainsi que le nombre de mots correctement écrits. Ce dernier chiffre donne une indication du niveau de littératie de l'élève.

Instrument d'observation n°4 : La dictée (10 minutes)

Cet instrument vise à évaluer les compétences des élèves à entendre et noter les sons. L'administrateur dicte une ou deux phrases que l'élève écrit sur une feuille vierge. Le travail produit par l'élève est noté en quantifiant le nombre de sons (phonèmes) pour lesquels l'élève réussit à produire une lettre/des lettres (un graphème) correspondant. Toute(s) lettre(s) qui produit le son recherché est considérée comme valable même s'il ne s'agit pas du bon graphème pour le mot en question.

Les administrateurs devaient dicter les phrases suivantes :

J'ai un gros chien à la maison.
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16

L un di, je vais l' amener à l' école.
 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35

Par la suite, ils devaient noter les chiffres correspondants aux phonèmes pour lesquels l'élève a fourni une transcription graphique correcte. Cela a permis de calculer une note globale sur 35 et d'identifier les sons qui posent le plus de problèmes aux lecteurs débutants. Les notes ainsi obtenues donnent des indications par rapport aux capacités des élèves à analyser les mots qu'ils entendent ou disent et à trouver une façon de les écrire sous forme de lettres.

Instrument d'observation n°5 : Les concepts liés à l'écrit (10 minutes)

L'instrument numéro 5 vérifie ce que les élèves au CP savent de l'organisation du texte écrit et des différents éléments du texte écrit porteurs de sens, entres autres les mouvements directionnels, l'organisation de l'espace et les signes de ponctuations.

Pour recueillir ces données, l'administrateur présente à l'élève un livret intitulé <La roche> (Masny et Clay, 2002) dont les images ont été modifiées pour mieux refléter le contexte guinéen. Le livret tel que présenté contient des phrases et des mots dont l'ordre a été inversé, ainsi que des illustrations inversées. Au fur et à mesure que l'administrateur lit le livret à l'élève, il lui demande de pointer certaines caractéristiques (les lettres majuscules sur la page, où il faut commencer la lecture, des irrégularités par rapport à l'orientation de l'illustration ou à l'ordre des phrases etc.).

Les réponses fournies sont notées dans le cahier de l'élève et permettent d'identifier les concepts liés à l'écrit les plus connus des élèves de fin de CP.

La fiche d'observation individualisée (5 à 15 minutes)

Pour lire et comprendre le texte, l'élève doit recourir à l'ensemble des stratégies qu'il possède pour négocier le sens des textes écrits telles que la correspondance grapho-phonétique, les concepts liés à l'écrit, la reconnaissance globale des mots les plus fréquents, etc. La fiche d'observation individualisée permet d'identifier en quelle mesure l'élève est capable de faire appel à ces différentes stratégies pour comprendre un texte qu'il voit pour la première fois.

Pour ce faire, l'administrateur présente à l'élève une série de textes signifiants de niveaux de difficulté croissants et lui demande de les lire, en commençant par le plus simple (le niveau 0). Ce texte a une mise en page simple, 1 à 3 mots par ligne, une ligne par page et un maximum de 16 mots en tout. Le texte se limite aux mots fréquents et familiers et au vocabulaire utilisé fréquemment à l'oral. Il est répétitif et prévisible et ne consiste qu'en un seul mot ou à des groupes de mots. Dans le cadre de cette recherche, le livret <0> était intitulé *Les animaux* et contenait les groupes de mots suivants :

Numéro de page	Illustration	Texte
3	Un chien	Le chien
4	Un singe	Le singe
5	Une poule	La poule
6	Une chèvre	La chèvre
7	Une vache	La vache
8	Un canard	Le canard
9	Un mouton	Le mouton
10	Un regroupement de tous les animaux ci dessus	Les animaux

Au fur et à mesure que l'élève avance dans la lecture des livrets, la mise en page, le vocabulaire et la syntaxe deviennent de plus en plus difficiles et les textes plus longs.

Pendant que l'élève lit le texte, l'administrateur coche dans le cahier de l'élève chaque mot correctement lu et note également les erreurs et les autocorrections. A la fin, l'administrateur calcule le pourcentage de mots lus correctement. Si l'élève a réussi à bien lire 90% ou plus de mots, on estime que la lecture du texte lui a été facile et il passe au prochain niveau.

Cependant, un élève qui lit correctement moins de 90% des mots d'un texte, quel que soit le niveau, fait plus d'une faute à tous les dix mots. Cela l'empêche de tirer du sens au texte. Dans un tel cas, on considère que le niveau du texte est trop difficile pour lui, on ne lui demande pas de continuer.

La fiche d'observation individualisée, quand elle est utilisée conjointement avec des textes gradués, permet d'identifier le seuil de compréhension en lecture des élèves. Dans le cas de cette étude, une série de 20 livrets adaptés au contexte guinéen ont été élaborés pour les niveaux de 0 à 12. Là où il y avait plus d'un livret pour un niveau donné, l'élève pouvait choisir le livret qui l'intéressait le plus. Le texte de chacun des 20 livrets a été reproduit dans le cahier de l'élève pour que le chercheur puisse suivre la lecture de l'élève et noter au fur et à mesure les mots bien lus ainsi que les erreurs et les autocorrections.

L'élève devait commencer par la lecture du livret du niveau 0 et progresser graduellement de niveau jusqu'à ce qu'il lise avec un taux de précision inférieur à 90%. Le seuil de lecture est déterminé en notant le niveau de texte le plus difficile que l'élève ait pu lire de façon <instructive>, c'est-à-dire, sans dépasser 10% d'erreurs.

Le questionnaire (15 minutes)

Après avoir administré les cinq instruments et la fiche d'observation individualisée, l'administrateur devait administrer oralement et en langue nationale un questionnaire contenant 29 items touchant sept aspects différents du contexte dans lequel l'élève évolue, à savoir :

- L'appréciation de l'élève de l'importance de l'école et de la lecture ;
- Les pratiques littéraires et langagières à l'école (les langues parlées en classe, la fréquence avec laquelle les enseignant(e)s lisent ou racontent des histoires, l'accès aux coins de lecture et aux bibliothèques communautaires, etc.) ;
- Les pratiques littéraires à domicile (les membres de la famille qui savent lire, la fréquence à laquelle les membres de la famille racontent des histoires, etc.) ;
- Les pratiques langagières à domicile (les langues parlées à la maison, l'écoute de la radio, etc.) ;
- La présence à l'école ;
- L'utilisation des matériels de lecture NFQE-EDC ;
- L'accès aux manuels de français agréés.

Le chercheur devait traduire chacune des questions en langue nationale et ensuite cocher dans le cahier de l'élève la réponse donnée par l'élève.

1.1.3 Principales analyses statistiques présentées dans ce rapport

Une grande variété de différentes analyses statistiques ont été utilisées dans ce rapport :

Les statistiques descriptives

Des statistiques descriptives ont été produites pour chaque instrument. Il s'agit dans la plupart des cas de la moyenne brute de réponses correctes obtenues sur l'instrument dans son ensemble, l'écart type, et la moyenne sur 100 points, ce dernier permettant de faire des comparaisons directes entre les résultats obtenues sur les différents instruments.

Les échelles de stanine

Les stanines sont les transformations des résultats des élèves par chaque instrument en un score standardisé ayant une valeur moyenne de cinq et un écart type de deux, et variant de un à neuf, qui permettent de comparer les performances des élèves. Les élèves les plus faibles de l'échantillon obtiennent un score à l'échelle de stanine de un, les élèves moyens obtiennent des scores de cinq alors que les élèves les plus forts obtiennent un score de neuf.

L'analyse d'items

L'analyse d'items a pour principal objectif l'étude minutieuse de chacun des items d'un instrument et d'en mesurer la qualité générale. Cette analyse permet d'identifier le niveau de difficulté, ainsi que le degré de discrimination (si chaque item permet de distinguer les élèves les plus forts des élèves les plus faibles) de chacun des items. Les résultats de l'analyse d'items pour les instruments 1 à 5 se trouvent dans la section 7.3 de l'annexe.

L'identification des facteurs associés à la performance en lecture

Afin d'identifier les principaux facteurs associés à la performance des élèves (qu'ils soient des facteurs de l'environnement familial, linguistique, social ou de l'école), principalement deux types d'analyses statistiques ont été utilisés, à savoir les tests de différences de moyennes (notamment, le test de T de Student et l'analyse de variances ou ANOVA), les tests de différences de proportion (notamment le Chi-carré) et les corrélations. Ces analyses statistiques permettent d'identifier essentiellement les principaux aspects liés aux résultats obtenus par l'élève aux différents instruments.

Le coefficient de Pearson

Le coefficient de Pearson permet de mesurer le lien entre les cinq premiers instruments et les résultats sur la fiche d'observation individualisée. Le coefficient indique le niveau d'association : plus le coefficient est élevé, plus le lien entre l'instrument et le niveau de lecture atteint est fort.

2.0 PERFORMANCES DES ELEVES

2.1 Instrument 1 : L'identification des lettres

Ce premier instrument a pour but de recueillir les connaissances des élèves des lettres de l'alphabet. Il s'agit plus précisément de déterminer les lettres majuscules et minuscules que les élèves peuvent identifier ainsi que celles qui portent à confusion.

On considère qu'un élève reconnaît une lettre s'il peut donner le nom de la lettre ou le son qu'elle produit ou s'il peut identifier un mot commençant par la lettre en question. Les résultats sont codés de façon à indiquer la manière dont l'élève a identifié chaque lettre, celles qu'il a confondues et celles qu'il n'a pas reconnues. En tout, il est demandé à l'élève d'identifier 28 lettres minuscules et 26 lettres majuscules, pour un total de 54.²

2.1.1 Résultats généraux

En moyenne, les élèves ont pu identifier 29 des 54 lettres. (Voir le tableau 2 ci-dessous.) Il n'y a pas de différence par rapport aux majuscules ou minuscules. En moyenne 14 des 26 lettres majuscules ont été identifiées, comparées à 15 sur 28 pour les minuscules.

La presque totalité des lettres identifiées par les élèves (en moyenne 99,4%) l'ont été en nommant la lettre. Dans moins de un pour cent des cas, les lettres ont été identifiées à l'aide d'un son (en moyenne 0,3%) ou d'un mot (en moyenne 0,3%).

En moyenne, les élèves confondaient 17 des 54 lettres avec d'autres lettres de l'alphabet et ne pouvaient fournir aucune réponse pour neuf.

Tableau 2 : Nombre de bonnes réponses, en moyenne, à l'instrument numéro 1

Types de réponses	Nbre d'items en moyenne	Écart-type	Moyenne sur 100
Réponses correctes au total	28.8	14.8	53.2
Lettre identifiée par son nom	28.32	14.9	52.5
Lettre identifiée par un son	0.07	0.4	0.1
Lettre identifiée par un mot	0.38	1.1	0.7
<i>Lettres majuscules (sur 26)</i>	<i>14.1</i>	<i>7.6</i>	<i>54.1</i>
<i>Lettres minuscules (sur 28)</i>	<i>14.7</i>	<i>7.5</i>	<i>52.5</i>
Lettre confondue	16.6	11.5	---
Sans réponse	8.6	9.8	---

Huit pour cent des élèves échantillonnés ont réussi à identifier plus de 50 lettres. (Voir le tableau 3 ci-dessous). Un élève sur dix est capable de reconnaître l'ensemble des lettres de l'alphabet après deux ans de scolarisation.

² Comme le <a> et le <g> minuscules ont chacun deux représentations courantes à l'écrit – a et a et g et g – il est demandé à l'élève d'identifier les deux représentations, donnant ainsi un total de 28 lettres minuscules.

Tableau 3 : Répartition des élèves selon le nombre de lettres identifiées

Nombre de lettres correctement identifiées	Nombre d'élèves	%
1 à 10 lettres	52	14%
11 à 20 lettres	72	19%
21 à 30 lettres	86	22%
31 à 40 lettres	71	18%
41 à 50 lettres	71	18%
Plus de 50 lettres	32	8%

Une analyse par item montre que certaines des lettres sont mieux connues que d'autres. (Voir les tableaux 4 et 5 ci-dessous.) Les élèves ont moins de difficultés à reconnaître les A, B et O majuscules et les a, ə, e, i et o minuscules. Par contre, plus de 40% des élèves ne sont pas en mesure d'identifier correctement les G, Q, W, X, et Y majuscules et les b, f, h, j, l, q, w et y minuscules.

Tableau 4 : Analyse d'items concernant l'identification des lettres majuscules

Items	Nbre de réponses correctes	% de réponses correctes	% de réponses incorrectes	Lettres fréquemment confondues	% Sans réponse
Lettre A majuscule	379	99%	1%	-	1%
Lettre B majuscule	321	84%	12%	G	4%
Lettre C majuscule	264	69%	23%	E	8%
Lettre D majuscule	224	58%	27%	B, P	14%
Lettre E majuscule	206	54%	28%	F	18%
Lettre F majuscule	192	50%	39%	B, C, E	11%
Lettre G majuscule	130	34%	47%	C, H	19%
Lettre H majuscule	190	49%	29%	C, E	22%
Lettre I majuscule	166	43%	36%	T, L	21%
Lettre J majuscule	192	50%	39%	I, T	11%
Lettre K majuscule	255	66%	24%	C	9%
Lettre L majuscule	162	42%	30%	R, T	28%
Lettre M majuscule	245	64%	24%	N	12%
Lettre N majuscule	186	48%	32%	M, V	19%
Lettre O majuscule	344	90%	7%	-	3%
Lettre P majuscule	205	53%	38%	B, D	9%
Lettre Q majuscule	115	30%	54%	A, O	16%
Lettre R majuscule	168	44%	34%	B, K	22%

Items	Nbre de réponses correctes	% de réponses correctes	% de réponses incorrectes	Lettres fréquemment confondues	% Sans réponse
Lettre S majuscule	260	68%	23%	C	10%
Lettre T majuscule	172	45%	23%	-	32%
Lettre U majuscule	215	56%	27%	I, N	17%
Lettre V majuscule	209	54%	26%	X	20%
Lettre W majuscule	139	36%	52%	V, X, Y	12%
Lettre X majuscule	128	33%	40%	V, W, Y	27%
Lettre Y majuscule	111	29%	45%	R, V, X	26%
Lettre Z majuscule	226	59%	30%	F, X, Y	11%

Tableau 5 : Analyse d'items concernant l'identification des lettres minuscules

Items	Nbre de réponses correctes	% de réponses correctes	% de réponses incorrectes	Lettres fréquemment confondues	% Sans réponse
Lettre a minuscule	322	84%	13%	-	4%
Lettre a minuscule	307	80%	11%	-	9%
Lettre b minuscule	165	43%	45%	d, p	12%
Lettre c minuscule	254	66%	22%	e	11%
Lettre d minuscule	200	52%	34%	a, b, p	14%
Lettre e minuscule	287	75%	14%	-	11%
Lettre f minuscule	165	43%	43%	e, p, t	14%
Lettre g minuscule	77	20%	38%	f, o, s	42%
Lettre g minuscule	83	22%	38%	a, y, z	41%
Lettre h minuscule	102	27%	47%	n, u	26%
Lettre i minuscule	308	80%	12%	u	8%
Lettre j minuscule	165	43%	49%	i, u	8%
Lettre k minuscule	265	69%	19%	c	12%
Lettre l minuscule	109	28%	51%	i	21%
Lettre m minuscule	250	65%	22%	n	13%
Lettre n minuscule	206	54%	27%	m, u	19%
Lettre o minuscule	338	88%	6%	-	6%
Lettre p minuscule	206	54%	34%	b, d,	13%
Lettre q minuscule	62	16%	64%	b, d, p	20%
Lettre r minuscule	170	44%	34%	i	22%

Items	Nbre de réponses correctes	% de réponses correctes	% de réponses incorrectes	Lettres fréquemment confondues	% Sans réponse
Lettre s minuscule	260	68%	23%	c	9%
Lettre t minuscule	264	69%	18%	e	13%
Lettre u minuscule	235	61%	26%	n	13%
Lettre v minuscule	219	57%	21%	-	22%
Lettre w minuscule	151	39%	45%	v, x, y	15%
Lettre x minuscule	130	34%	39%	v, w, y	27%
Lettre y minuscule	126	33%	41%	r, v, w, x	27%
Lettre z minuscule	219	57%	29%	x, y	14%

Les lettres en gras ci haut sont celles qui sont les plus fréquemment confondues. Certaines confusions semblent être de nature visuelle (v pour w, i pour j, F pour E), d'autres sonores (s pour c.)

2.1.2 Stanines

Les stanines permettent de répartir les résultats selon la courbe normale dans neuf groupes qui vont de 1 (le résultat le plus bas) à 9 (le résultat le plus élevé.) Comme les stanines sont des résultats normalisés, elles permettent de comparer les élèves les uns avec les autres ou encore de comparer la performance d'un élève avec celle de l'ensemble des élèves de début troisième année des écoles publiques à vacation simple en Guinée.

**Tableau 6 : Stanines pour l'échantillon guinéen, CP2/CE1
(Ecoles publiques, vacation simple) - Instrument 1 : Le test des lettres**

Échelle de stanine:	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Résultat (nbre de réponses correctes) (384 élèves)	1 - 3	4 - 8	19-14	15-22	23-32	33-41	42-48	49-51	52-54

Le fait que cet instrument a été administré dans d'autres pays permet de situer les résultats guinéens dans un contexte plus large. Une comparaison avec la performance des élèves³ francophones canadiens de première année et celle des élèves anglophones néo-zélandais montrent des écarts importants, sans doute à cause des différences socio-économiques et culturelles importantes. Dans les sociétés canadiennes et néo-zélandaises, l'écrit est beaucoup présent et les enfants commencent à s'intéresser à la lecture et à l'écriture à bas âge. Cela n'est pas le cas dans la société guinéenne qui jouit d'une forte tradition de littératie orale.

³ Les stanines canadiennes ont pour les des élèves francophones de première année dans les écoles publiques au Canada mais hors Québec et en milieux anglophones.

**Tableau 7 : Stanines pour l'échantillon Canadien-français hors Québec, CP1
- Instrument 1 : Le test des lettres**

Échelle de stanine:	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Résultat (nbre de réponses correctes) (360 élèves)	0-39	40-42	43-45	46-48	49-51	52	53	54	---

**Tableau 8 : Stanines pour l'échantillon des élèves anglophones néo zélandais de 6,01 à 6,50 ans
- Instrument 1 : Le test des lettres**

Échelle de stanine:	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Résultat (nombre de réponses correctes) (230 élèves)	0-34	35-48	49-50	51	52	53		54	

2.1.3 Interprétation des résultats

Selon Clay (2003, p. 74), les résultats subissent grandement l'influence des méthodes utilisées dans l'enseignement. Le fait que la plupart des élèves guinéens reconnaissent presque exclusivement les lettres par leur nom (et non par leur son ou par le mot) suggèrent que les enseignant(e)s privilégient le nom de la lettre dans l'enseignement de l'alphabet et passent moins ou peu de temps à présenter deux autres stratégies :

- 1) faire associer les sons que font les différentes lettres et
- 2) demander aux élèves d'identifier un mot qui commence par une lettre.

Le fait que les élèves guinéens n'ont qu'une seule stratégie pour identifier une lettre peut expliquer le retard qu'accusent les élèves guinéens dans la maîtrise de l'alphabet. Les élèves qui ont recours à plusieurs stratégies arrivent souvent à maîtriser l'ensemble des lettres plus vite que ceux qui n'auront bénéficié que d'une seule méthode d'enseignement.

Les résultats attestent également que les enfants guinéens ont appris les lettres par récitation. Lors des mises à l'essai de l'instrument, les mêmes élèves qui pouvaient réciter par cœur l'ensemble de l'alphabet éprouaient de la difficulté à identifier ces mêmes lettres lorsqu'elles étaient présentées de façon aléatoire. Malheureusement, la récitation de l'alphabet mémorisé ne sert pas nécessairement à développer des capacités d'identification visuelle ni à établir des liens entre la lettre et le son qu'il produit. Ceci peut empêcher ou retarder le développement de la lecture.

2.2 Instrument 2 : La lecture des mots

Le test des mots vise à déterminer dans quelle mesure les élèves ont accumulé un vocabulaire de lecture formé des mots les plus fréquemment rencontrés au CP.

Chaque élève lit une liste de 20 mots. Pendant la lecture, l'administrateur note si chaque mot est lu correctement ou si l'élève propose un autre à sa place. L'administrateur note également si l'élève ne fournit aucune proposition ou s'il épelle ou fait une lecture syllabique du mot au lieu de le lire.

2.2.1 Résultats généraux

En moyenne, les élèves ont pu lire quatre des vingt mots. Sept pour cent ont été capables de lire 15 ou plus de mots les plus courants dans les manuels ou textes du CP. (Voir les tableaux 9 et 10 ci-dessous.)

Tableau 9 : Résumé des résultats sur la lecture des mots (20 items au total)

Indicateur	Score moyen (nbre de mots)	Écart-type	Score minimum (nbre de mots)	Score maximum (nbre de mots)
Nombre de mots correctement lus	4.0	5.1	0	20

Tableau 10 : Répartition des élèves selon le nombre de mots correctement lus

Nombre de mots correctement lus	Nombre d'élèves	%
De 0 à 2 mots	216	56%
De 3 à 5 mots	68	18%
De 6 à 8 mots	33	9%
De 9 à 11 mots	23	6%
De 12 à 14 mots	15	4%
De 15 à 17 mots	16	4%
De 18 à 20 mots	13	3%

Les résultats montrent dans l'ensemble que les items de l'instrument 2 ont de bonnes qualités psychométriques. Tous les items sont discriminants, c'est-à-dire que, les élèves les plus performants ont significativement plus tendance à les réussir que les élèves les plus faibles.

Cependant les items sont relativement difficiles puisque dans la majorité des cas, moins du tiers des élèves ont pu lire les mots présentés. Les items les plus difficiles sont les mots : *gris*

(cinq pour cent des élèves ont été capables de lire le mot) et *cinq* (sept pour cent des élèves ont réussi à le lire). (Voir le tableau 11 ci-dessous.)

Les mots les plus aptes à être reconnus par les élèves sont : *la* (59%), *maman* (42%), *de* (41%) et *tu* (35%). Au moins un élève sur trois a pu les lire correctement. En revanche, plus de 50% des élèves ont été bloqués par les mots : *dans*, *aussi*, *regarde*, *trouve*, *nous*, *cinq*, *bateau*, *arrive*, *gris* et *avion*.

Tableau 11 : Analyse d'items de l'Instrument 2 – Le test des mots

Items	RÉPARTITION DES RÉPONSES			
	Lecture correcte	Lecture syllabique ou épellation	Réponse incorrecte	Aucune réponse
Lecture du mot la	59%	0%	25%	16%
Lecture du mot maman	42%	0%	28%	30%
Lecture du mot joue	23%	1%	34%	42%
Lecture du mot de	41%	1%	29%	29%
Lecture du mot dans	18%	0%	30%	52%
Lecture du mot elle	23%	0%	35%	42%
Lecture du mot dit	26%	0%	33%	41%
Lecture du mot tu	35%	2%	31%	32%
Lecture du mot aussi	10%	0%	36%	54%
Lecture du mot regarde	10%	1%	34%	55%
Lecture du mot trouve	8%	0%	34%	57%
Lecture du mot des	23%	0%	33%	44%
Lecture du mot nous	13%	0%	32%	55%
Lecture du mot ça	11%	1%	47%	41%
Lecture du mot camion	10%	1%	40%	49%
Lecture du mot cinq	7%	0%	38%	55%
Lecture du mot bateau	10%	1%	37%	53%
Lecture du mot arrive	13%	0%	37%	51%
Lecture du mot avion	14%	1%	33%	52%
Lecture du mot gris	5%	1%	33%	61%

2.2.2 Stanines

Les deux tableaux suivants montrent les stanines pour l'échantillon guinéen et celui des élèves Canadiens-français inscrits dans les classes de première année (CP1.) Comme les résultats basés sur les stanines se répartissent selon une courbe normale, il en découle que les élèves guinéens se regroupent de façon significative vers la gauche, c'est-à-dire que, les élèves les plus faibles en Guinée en début troisième année reconnaissent beaucoup moins de mots que les élèves les plus faibles au Canada au CP1. L'élève moyen au CP1 au Canada peut lire 14 à 16 des vingt mots. L'élève moyen en Guinée en début troisième est capable de lire un à deux mots.

**Tableau 12 : Stanines pour l'échantillon Guinéen – CP2/CE1
(écoles publiques, vacation simple) - Instrument 2 : Le test des lettres⁴**

Échelle de stanine:	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Résultat (nombre de réponses correctes) (384 élèves)	---	---	---	0	1 - 2	3 - 5	6 - 10	11-15	16-20

**Tableau 13 : Stanines pour l'échantillon Canadien-français hors Québec – CP1
- Instrument 2 : Le test des mots**

Échelle de stanine:	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Résultat (nbre de réponses correctes) (360 élèves)	0-6	7-8	9-11	12-13	14-16	17-18	19	- 20 -	

2.2.3 Interprétation des résultats

Les résultats démontrent clairement que les enfants guinéens en début troisième peuvent reconnaître globalement peu de mots. Il est intéressant de constater que les deux mots correctement lus (<la>, <maman >) sont respectivement un mot de deux lettres et un mot de 5 lettres. Cela indique que ce n'est pas toujours le nombre de lettres dans un mot qui rend sa lecture difficile.

Pour amener les élèves à reconnaître les mots les plus fréquents, il est important dans les classes de CP de mettre l'accent sur le langage oral ainsi que sur la lecture et la production écrite des petites histoires et comptines, surtout celles qui se caractérisent par la redondance des lettres (indices graphophonétiques) et des mots. Plus l'élève rencontrera les mêmes lettres et mots, plus il apprendra sur eux.

⁴ Les différences de stanines inférieures à trois points ne sont pas suffisamment fiables pour qu'on puisse s'en servir afin de prendre des décisions concernant les progrès des élèves.

2.3 Instrument 3 : Le vocabulaire d'écriture

L'instrument numéro 3 demande à l'élève d'écrire, sur une page vierge et dans un délai de 10 minutes, tous les mots qu'il sait écrire. L'administrateur n'intervient que pour proposer des sujets ou des thèmes de la vie courante quand l'élève semble être bloqué ou manque d'idées. A la fin de l'observation, l'administrateur compte le nombre de tentatives d'écrire des mots, ainsi que le nombre de mots correctement écrits.

2.3.1 Résultats généraux

En moyenne, les élèves ont tenté d'écrire 14 mots et ont réussi à écrire correctement sept. La moitié des élèves ont correctement écrit quatre mots. 12 des 384 élèves de l'échantillon ont pu écrire plus de 25 mots dans le délai alloué. (Voir les tableaux 16 et 17 ci-dessous.)

Tableau 14 : Résumé des résultats sur le vocabulaire d'écriture

Indicateur	Score moyen (nbre de mots)	Écart- type	Score minimum (nbre de mots)	Score maximum (nbre de mots)
Nbre total de tentatives de mots	13,6	9,01	0	58
Nbre total de mots correctement écrits	6,6	7,4	0	45

Tableau 15 : Répartition des élèves par rapport au nombre de mots tentés et de mots correctement écrits

Fourchette du nombre de mots tentés / écrits	Tentatives de mots		Mots correctement écrits	
	Nombre d'élèves	%	Nombre d'élèves	%
0 à 4 mots	51	13.3	201	52.3
5 à 9 mots	96	25.0	84	21.9
10 à 14 mots	88	22.9	56	14.6
15 à 19 mots	68	17.7	20	5.2
20 à 24 mots	36	9.4	12	3.1
25 à 29 mots	23	6.0	3	0.8
30 à 34 mots	9	2.3	3	0.8
35 à 39 mots	8	2.1	1	0.3
40 à 44 mots	1	0.3	4	1.0
45 à 49 mots	2	0.5	1	0.3
50 mots et plus	2	0.5	---	---

2.3.2 Stanines

Les tableaux suivants permettent de comparer les habiletés en écriture des élèves du début troisième année dans les écoles publiques en Guinée à celles des élèves Canadiens-français hors Québec du CP1. Une analyse comparative montre que les élèves guinéens se regroupent de façon significative vers la droite, c'est-à-dire que les élèves en début troisième

année les plus faibles en Guinée sont beaucoup moins capables d'écrire correctement des mots courants que les élèves du CP1 les plus faibles au Canada.

**Tableau 16 : Stanines pour l'échantillon Guinéen – CP2/CE1
(écoles publiques, vacation simple) - Instrument 3 : Le vocabulaire d'écriture**

Échelle de stanine:	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Résultat (nombre de mots correctement écrits) 384 élèves	---	---	0	1 - 2	3 - 5	6 - 9	10-13	14-20	21-45

**Tableau 17 : Stanines pour l'échantillon Canadien-français hors Québec – CP1
- Instrument 3 : Le vocabulaire d'écriture**

Échelle de stanine:	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Résultat (nombre de réponses correctes) (360 élèves)	1-4	5-9	10-14	15-19	20-24	25-29	30-34	35-30	40 et plus

**Tableau 18 : Stanines pour l'échantillon des élèves anglophones néo zélandais de 6,01 à 6,50 ans
- Instrument 1 : Le vocabulaire d'écriture**

Échelle de stanine:	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Résultat (nombre de réponses correctes) (230 élèves)	0-4	5-13	14-25	26-26	37-49	50-59	60-69	70-83	84 et plus

2.3.3 Interprétation des résultats

Comme le souligne M. Clay (2003, p. 89), le comportement des élèves en écriture fournit de bonnes indications concernant leur connaissance des lettres et la séquence nécessaire pour lire en Français, soit de gauche à droite. Lorsque l'élève écrit un mot, il doit se souvenir non seulement de la configuration des lettres, mais aussi des détails relatifs à la formation des lettres et à leur ordre. Les textes écrits par un élève sont une bonne source d'information sur sa capacité de discrimination visuelle. En effet, à mesure qu'il apprend à

écrire des mots, sa main et son œil se complètent et se soutiennent en vue de découvrir la manière de distinguer les différentes lettres (ce qui constitue une grande partie de l'apprentissage de la discrimination visuelle.)

Malheureusement, les résultats montrent que la majorité des élèves Guinéens en début CE1 ne savent pas écrire les mots qui leur sont familiers à l'oral ou les mots qui figurent dans les manuels de français et les livrets de lecture du CP. Le fait que 53% des élèves aient pu écrire correctement un maximum de 4 mots dans un délai de 10 minutes atteste cela. En plus le pourcentage assez élevé d'élèves qui n'ont pas voulu ou pu tenter même d'écrire des mots (61% n'ont tenté d'écrire entre 0 et 14 mots) laisse croire que les élèves ne se sentent pas libres de prendre des risques et d'écrire des mots s'ils ne sont pas sûrs de pouvoir écrire parfaitement. Comparés aux élèves francophones du CP1 au Canada et aux jeunes néo-zélandais de 6,01 à 6,50 ans, les élèves guinéens du CP2 peuvent écrire beaucoup moins de mots. La disparité est plus importante lorsqu'on compare la performance des élèves les plus faibles des trois autres groupes.

Selon M. Clay (2003), les résultats dépendent beaucoup des méthodes d'enseignement utilisées en classe. Les élèves qui atteignent des résultats élevés sont souvent dans des classes qui favorisent l'écriture précoce ou qui mettent plutôt l'accent sur l'apprentissage des mots. Par contre, les élèves qui réussissent mal ce test se trouvent dans des classes où on leur donne peu d'occasion d'écrire. Les résultats suggèrent que la majorité des élèves Guinéens se trouvent dans de telles classes.⁵ Ce fait en lui-même n'est pas surprenant si l'on considère que dans le programme d'étude du français au CP et dans les manuels pour ce niveau, l'accent est mis sur la calligraphie des lettres et non pas sur l'écriture des mots proprement dits ou encore moins sur l'écriture précoce ou émergente.

Il faut également noter que le programme de français en vigueur et les manuels et ressources pédagogiques mis à la disposition des enseignant(e)s pour développer les compétences en lecture traitent la lecture et l'écriture comme des sujets séparés. Le programme de lecture NFQE-EDC pour le CP, par exemple, se limite à la lecture proprement dite : il n'y a aucun exercice ou activité d'écriture. Cependant, les recherches mettent en évidence le fait que le développement de la lecture va de pair avec le développement de l'écriture : l'apprentissage de la lecture renforce l'apprentissage de l'écriture et vice versa. Les deux se développent simultanément plutôt que de façon séquentielle. Plus les élèves écrivent de façon authentique, plus ils ont la chance d'avoir recours à des mots qui reviendront fréquemment dans les textes à écrire et qui ont des fortes chances de revenir souvent dans les textes à lire. Plus les élèves les rencontrent, plus ils deviennent familiers et acquis.

⁵ Un pourcentage assez réduit des élèves guinéens a fourni plus de 40 mots dans le temps alloué.

2.4 Instrument 4 : La dictée

L'instrument numéro 4 est appelé <la dictée> car il est demandé à l'élève d'écrire une ou deux phrases dictées par l'administrateur. Pour cette étude, les élèves avaient à transcrire les deux phrases suivantes :

J'ai un gros chien à la maison.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16

L un di, je vais l' amener à l' école.
17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35

L'intérêt est de déterminer le nombre de sons (les phonèmes) que l'élève est capable de reproduire en forme de lettres (graphèmes.) Les élèves sont appelés à faire des distinctions phonétiques dans les mots énoncés par l'administrateur et à identifier des rapports entre ces sons et des représentations graphiques. Ceci nécessite quatre opérations différentes (Clay, 2003, p. 101.) Le lecteur débutant est appelé à :

1. Entendre les sons cachés dans les mots;
2. Distinguer sur le plan visuel les symboles utilisés à l'écrit;
3. Faire le lien entre les symboles isolés ou regroupés et les sons qu'ils représentent;
4. Réaliser qu'il existe de nombreuses possibilités et exceptions dans le système de représentation écrite des sons. Le même son peut avoir plusieurs représentations écrites tout comme une même représentation écrite peut se prononcer de façons différentes.

Le travail produit par l'élève est noté en quantifiant le nombre de sons pour lesquels l'élève a réussi à produire une lettre/des lettres correspondant. Toute(s) lettre(s) qui produit le son recherché est considérée comme valable, même s'il ne s'agit pas du bon graphème pour le mot en question. Alors, l'élève qui écrit *magazin* à la place de *magasin* ne perd pas de points. Cela est logique si l'on considère que l'instrument ne cherche pas à mesurer les connaissances orthographiques de l'élève, mais plutôt à déterminer dans quelle mesure il est capable d'analyser les sons entendus et d'identifier une représentation graphique correspondante.

Les résultats fournissent une note globale sur 35 qui représente le nombre de phonèmes pour lesquels l'élève a pu proposer un graphème logique et permettent également d'identifier les sons les plus problématiques pour les lecteurs Guinéens débutants.

2.4.1 Résultats généraux

Comme le montre le tableau 19 ci-dessous, les élèves en début CE1 ont réussi à fournir un graphème acceptable pour en moyenne 13 des 35 graphèmes. L'écart des scores était assez important. Certains élèves n'ont pu fournir aucune représentation graphique pour les 35 sons ciblés. D'autres ont réussi à transcrire correctement les 35 phonèmes.

Les élèves les plus faibles ont mieux réussi ce test que les trois premiers. 7% des élèves n'ont pu identifier aucun des 35 phonèmes. Par contre, 13% ont pu identifier au moins 26 des sons entendus.

Tableau 19 : Résumé des résultats sur la correspondance phonèmes-graphèmes

Indicateur	Score moyen (nombre de phonèmes)	Écart-type	Score minimum (nbre de phonèmes)	Score maximum (nbre de phonèmes)
Nbre de phonèmes correctement transcrits en graphèmes	12,6	9,7	0	35

Tableau 20 : Répartition des élèves par rapport au nombre de phonèmes transcrits correctement

Fourchette du nombre de phonèmes correctement transcrits	Répartition des réponses correctes	
	Nombre d'élèves	%
0 phonèmes	27	7%
1 à 5 phonèmes	90	23%
6 à 10 phonèmes	79	21%
11 à 15 phonèmes	64	17%
16 à 20 phonèmes	42	11%
21 à 25 phonèmes	34	9%
26 à 30 phonèmes	19	5%
31 à 35 phonèmes	29	8%

Une analyse par item permet de dégager les sons les plus aptes à être identifiés par les élèves guinéens. Le phonème [a] qui apparaît trois fois dans les phrases en position initiale ou finale a été identifié par plus de 50% des élèves chaque fois. De même, le phonème [l] en position initiale a été identifié par 42% à 56% des élèves. De façon générale, les sons au milieu des mots ont été plus difficiles à identifier que ceux au début ou en position terminale. Très peu d'élèves (moins que un sur dix) ont réussi à écrire correctement les phonèmes [f] (chien) et [e] (chien.)

Tableau 21 : Pourcentage des élèves ayant pu fournir un graphème approprié pour chaque phonème

Phonème	Graphème correspondant	Nbre d'élèves ayant répondu correctement	Réponses correctes (%)
Phonème [a]	à	316	82%
Phonème [l]	la	230	60%
Phonème [a]	la	215	56%
Phonème [l]	lundi	215	56%
Phonème [i]	lundi	208	54%
Phonème [l]	l'amener	205	53%

Phonème	Graphème correspondant	Nbre d'élèves ayant répondu correctement	Réponses correctes (%)
Phonème [d]	lundi	203	53%
Phonème [a]	l'amener	197	51%
Phonème [œ]	un	187	49%
Phonème [j]	je	169	44%
Phonème [l]	l'école	163	42%
Phonème [m]	maison	159	41%
Phonème [o]	gros	155	40%
Phonème [ʒ]	J'ai	153	40%
Phonème [œ]	lundi	153	40%
Phonème [ʔ]	je	144	38%
Phonème [e]	L'école	144	38%
Phonème [l]	L'école	120	31%
Phonème [v]	vais	119	31%
Phonème [k]	L'école	112	29%
Phonème [ʔ]	L'école	112	29%
Phonème [m]	L'amener	100	26%
Phonème [i]	chien	97	25%
Phonème [n]	L'amener	93	24%
Phonème [r]	gros	91	24%
Phonème [z]	maison	87	23%
Phonème [g]	gros	83	22%
Phonème [ʔ]	L'amener	81	21%
Phonème [e]	maison	78	20%
Phonème [e]	J'ai	76	20%
Phonème [ʔ]	maison	59	15%
Phonème [e]	vais	59	15%
Phonème [e]	L'amener	50	13%
Phonème [f]	chien	33	9%
Phonème [e]	chien	33	9%

2.4.2 Stanines

Comparés aux élèves du CP1 au Canada et en Nouvelle Zélande, les élèves en Guinée sont beaucoup moins capables de fournir des mots de représentations graphiques pour les sons entendus.

**Tableau 22 : Stanines pour l'échantillon guinéen – CP2/CE1
(Ecoles publiques, vacation simple) - Instrument 4 : La dictée**

Échelle de stanine	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Résultat (nombre de réponses correctes) 384 élèves	---	0	1 - 3	4 - 7	8 - 11	12-18	19-25	26-31	32-35

**Tableau 23 : Stanines pour l'échantillon canadien-français hors Québec – CP1
- Instrument 4 : La dictée**

Échelle de stanine	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Résultat (nombre de réponses correctes) (360 élèves)	0-13	14-17	18-21	21-24	25-29	30-32	33-34	35	

**Tableau 24 : Stanines pour l'échantillon des élèves anglophones Néo- Zélandais de 6,01 à 6,50 ans
- Instrument 4 : La dictée⁶**

Échelle de stanine	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Résultat (nombre de réponses correctes) (230 élèves)	0-8	9-19	20-27	28-32	33-35	36	37		

2.4.3 Interprétation des résultats

Le fait de pouvoir identifier des coupures entre les mots et de diviser un message en séquence de mots et de sons facilite l'apprentissage de la lecture. Or les résultats ci-dessus confirment que les lecteurs débutants en Guinée, comme ailleurs dans le monde, éprouvent de la difficulté à diviser les messages en mots (Clay, 2003, p. 15). Ils ont encore plus de difficultés à diviser un mot en séquences de sons, à entendre ces séquences et à proposer un graphème approprié. Ceci malgré le fait que l'étude des phonèmes figure comme un élément clé dans le programme de français au CP1 et CP2. Chaque semaine les élèves sont censés étudier un phonème particulier, commençant par les phonèmes les plus faciles [a] et culminant par ceux dont l'analyse et la représentation graphique présentent des

⁶ La dictée administrée aux élèves néo zélandais comprenait 37 phonèmes.

défis plus importants, par exemple [aj] (ail, aille) et [ks] ou [gs] (les différentes graphies de x.) Même si les élèves guinéens en début CE1 arrivent parfois à identifier correctement les sons initiaux, ceux du milieu des mots ou en position finale posent assez de difficultés. Ceci confirme que les élèves Guinéens ne sont pas différents des autres enfants du monde qui comme débutants n'entendent pas tous les sons dans les mots et encore moins en séquence. Les premiers sons entendus dans un mot sont les lettres initiales (consonnes) et finales. Plus tard, avec la pratique, la plupart des élèves peuvent entendre les lettres médianes et les voyelles, comme le montre bien les résultats de cette étude.

Les constats ci hauts ne sont pas surprenants si l'on considère que les résultats de l'instrument numéro 1 montrent que les élèves ne connaissent les lettres de l'alphabet que par leur nom. Peu sont ceux qui, s'ils ne connaissent pas le nom, peuvent donner le son produit par la lettre en question. Alors un élève qui ne connaît pas les sons des lettres et qui n'a pas eu l'occasion d'écrire librement des mots ou des phrases (instrument numéro 2) aura beaucoup de difficultés à associer, à transcrire correctement les sons des phrases qui lui sont dictées. Proposer une lettre pour un son est plus difficile que de proposer un son pour une lettre. Cependant, le faible rendement des élèves Guinéens de début CE1 sur l'instrument numéro 2 (la lecture des mots) et l'instrument numéro 4 (la dictée) montrent qu'ils éprouvent de la difficulté à effectuer les deux opérations.

Le fait que la grande majorité des jeunes élèves Guinéens viennent de milieux où ils voient rarement le français écrit, joue sur les résultats. Lors que l'on connaît le français seulement à l'oral, il est difficile de discriminer les mots les uns des autres. L'écriture est un moyen de prendre conscience des mots et des espaces entre eux, des parties de mots, des détails (les syllabes, des petits mots dans les grands mots et les lettres et des groupes de lettres qui représentent des sons contenus dans les mots.) Le concept de *mot* s'acquiert de façon plus analytique lorsqu'on écrit. C'est ici que le processus de lecture et d'écriture peut se nourrir mutuellement pour renforcer les connaissances et les habiletés à identifier visuellement des mots (morphologie) et à exercer la conscience phonologique lorsqu'on les écrit.

2.5 Instrument 5 : Les concepts reliés à l'écrit

L'instrument numéro 5 vérifie ce que les élèves savent des conventions utilisées dans les textes écrits, c'est-à-dire s'ils :

- Peuvent identifier le devant d'un livre ;
- Savent que pour lire une phrase l'on commence par la gauche pour aller vers la droite ;
- Savent que c'est le texte (et non pas les images) qui racontent l'histoire ;
- Savent ce que c'est qu'une <lettre> ;
- Savent qu'un groupe de lettres précédé et suivi d'un espace s'appelle un <mot> ;
- Savent que chaque mot a une première et une dernière lettre ;
- Peuvent distinguer des lettres majuscules et des lettres minuscules ;
- Savent qu'une phrase commence toujours par une majuscule ;
- Savent la raison pour laquelle il y a des espaces entre des séquences de lettres (c'est-à-dire, des mots) ;
- Savent que les différents signes de ponctuation ont chacun un sens qui lui est particulier, etc.

Ce sont des éléments auxquels un lecteur autonome ne songe pas et auxquels il ne porte qu'une attention minimale mais qui constituent une source de confusion fondamentale pour le lecteur débutant.

Pour recueillir des données sur les éléments ci-dessus, l'administrateur présente à l'élève un livret intitulé <La roche> (Masny et Clay, 2002) dont les images ont été modifiées pour représenter le contexte guinéen. Au fur et à mesure que l'administrateur lit le livret à l'élève, il lui demande de pointer certaines caractéristiques (les lettres majuscules sur la page, où il faut commencer la lecture, etc.) Les réponses sont notées dans le cahier de l'élève.

L'instrument donne des indications par rapport à l'attention que porte l'élève aux différents éléments du texte écrit qui sont porteurs de sens et qu'un lecteur débutant doit apprendre pour pouvoir lire et comprendre un texte. Pour cette raison, l'instrument a une valeur diagnostique importante. Normalement, les élèves au début de leur apprentissage de la lecture obtiennent de faibles résultats à cet instrument. Au fur et à mesure que leurs connaissances s'améliorent, les résultats augmentent.

2.5.1 Résultats généraux

L'instrument comporte 27 items qui mesurent différents aspects des connaissances de l'écrit. En moyenne, les élèves ont réussi à répondre correctement à dix des items. (Voir les tableaux 25 et 26 ci-dessous.)

Tableau 25 : Résumé des résultats sur les concepts liés à l'écrit

Indicateur	Score moyen (nbre d'items)	Écart-type	Score minimum (nbre de d'items)	Score maximum (nbre de d'items)
<i>Nombre de bonnes réponses aux d'items liés à la connaissance des concepts reliés à l'écrit</i>	9.9	4.3	0	24

Tableau 26 : Répartition des élèves par rapport à la connaissance de concepts liés à l'écrit

Fourchette du nombre d'items	Répartition des réponses correctes	
	Nombre d'élèves	%
0 à 2 items	8	2%
3 à 6 items	69	18%
7 à 10 items	150	39%
11 à 14 items	96	25%
15 à 18 items	51	13%
Plus de 18 items	10	3%

D'une manière générale les items sont peu discriminatoires et certains ne sont pas accessibles à tous les élèves enquêtés. (Voir la section 7.3 dans l'annexe.) Sur les 27 items, dix ont été traités d'une manière satisfaisante par les élèves. L'item le plus difficile est celui qui demande aux élèves d'identifier les accents graves et aigus ou d'expliquer leur fonction. 2% des élèves ont répondu correctement. Les élèves ont eu peu de difficultés, par contre, à indiquer par où il faut commencer la lecture d'un texte.

Une analyse du tableau 27 ci-dessous permet d'identifier les conventions de l'écrit que les élèves maîtrisent le mieux. La majorité (82%) sont capables de distinguer le devant (la couverture) d'un livre du dos et savent que c'est l'écrit qui véhicule le message dans un texte. Ils ont également une certaine connaissance du mouvement directionnel des textes : 84% savent que pour lire un texte, il faut commencer en haut de la page et 77% sont capables d'identifier le début (ou la première partie) et la fin (la deuxième partie) d'un texte. 55% peuvent lire une image et déterminer si elle est inversée ou non.

Les élèves connaissent également les conventions de base par rapport à **la phrase**. Plus de huit sur dix savent que pour lire une phrase, le lecteur commence à gauche et continue vers la droite. Trois sur cinq savent qu'arrivé à la fin d'une ligne il faut retourner à l'extrême gauche et descendre d'une ligne. Par contre, seulement un élève sur dix est capable de signaler quand l'administrateur, lors qu'il lit à haute voix une page du livret, ne respecte pas l'ordre dans lequel les phrases sont présentées sur la page.

Si les élèves connaissent assez bien les conventions écrites par rapport à la page et à la phrase, cela n'est pas le cas pour le mot ou les lettres. Bien que 43 % furent capables de suivre du doigt **les mots** d'une phrase que l'administrateur leur a lue, 8% ont pu indiquer là où la lecture d'une phrase par l'administrateur n'a pas respecté l'ordre des mots sur la page. En fait, trois sur quatre des élèves de début CE1 ne sont pas capables d'isoler <un mot> dans une phrase écrite. Le concept de <mot> comme séquence de lettres porteuse de sens et entourée d'espaces vides leur semble étranger. Finalement, 12% des élèves échantillonnés ont pu distinguer des mots inversés comme <son> et <nos>.

Quant au concept de **la lettre**, 35% sont capables d'isoler une lettre dans un mot. Un élève sur trois peut indiquer la première et la dernière lettre d'un mot. La distinction entre lettres majuscules et minuscules pose problème. 35% des élèves échantillonnés peuvent identifier l'équivalent majuscule d'une lettre minuscule. 14% peuvent isoler, à l'aide de deux cartons, une lettre majuscule dans une phrase écrite. Ces résultats suggèrent que les élèves portent très peu d'attention visuelle aux lettres dans les mots. Moins de dix pour cent peuvent identifier dans une phrase écrite qui leur est lue les mots dont l'ordre des lettres a été inversé.

Finalement, à part le point final, les élèves ont très peu de connaissances des signes de ponctuation ou des accents.

Tableau 27 : Résumé des résultats sur les concepts liés à l'écrit

Concept	Item - L'élève ...	N=	%
Orientation d'un livre	Peut situer le devant (la couverture) d'un livre	313	82
L'écrit véhicule le message	Peut indiquer du doigt par où l'administrateur doit commencer la lecture du texte	331	86
Mouvement directionnel des textes	Peut indiquer du doigt que pour lire un texte, on commence en haut et à gauche	324	84
	Peut indiquer du doigt que lorsqu'un texte est porté sur deux pages, que la lecture de la page de gauche précède celle de la page de droite (Ordre de la lecture des pages -page de gauche avant la page de droite)	164	43
	Peut indiquer du doigt la 1ère partie et la dernière d'une page de texte qui lui est présentée (Concept de début et de fin d'un texte)	294	77
	Peut indiquer du doigt le bas de l'image inversée (Reconnaissance de la direction des images)	211	55
	Peut indiquer du doigt par où il faut commencer la lecture quand le texte sur une page est inversé (Reconnaissance de la direction des textes)	154	40
Mouvement directionnel des phrases	Peut indiquer du doigt que quand on lit une phrase, on va de gauche à droite, quelle que soit la ligne	313	82
	Peut indiquer du doigt que lorsqu'on vient à la fin d'une ligne, il faut se rendre du côté gauche, au début de la ligne suivante, pour continuer la lecture	288	75

Concept	Item - L'élève ...	N=	%
	Peut expliquer ou indiquer du doigt que la lecture faite par l'administrateur des deux phrases sur la page n'a pas respecté l'ordre des phrases sur la page. (C'est-à-dire, que les phrases ont été inversées – la première phrase lue est la deuxième portée sur la page et la deuxième phrase lue se trouve en première position - Séquence ou l'ordre des phrases/lignes)	41	11
Le concept du <mot>	Peut isoler à l'aide de deux cartons un ou deux mots d'une phrase (le concept de mot)	96	25
	Peut indiquer du doigt chaque mot d'une phrase au fur et à mesure que l'administrateur la lui lit. (Correspondance mot à mot entre l'oral et l'écrit)	166	43
	Peut expliquer ou indiquer du doigt là où la lecture d'une phrase par l'administrateur n'a pas respecté l'ordre des mots sur la page (c'est-à-dire que l'administrateur a inversé l'ordre de certains mots de la phrase – l'ordre des mots dans une phrase)	30	8
	Peut distinguer du doigt les mots <son> et <nos> et les mots <nom> et <mon> dans une phrase qui lui est lue par l'administrateur (distinction des mots inversés)	47	12
Le concept de la <lettre>	Peut isoler à l'aide de deux cartons deux lettres d'un mot	136	35
	Peut isoler à l'aide de deux cartons une lettre majuscule (connaissance des formes des lettres majuscules)	53	14
	Peut identifier du doigt dans une phrase les formes minuscules des lettres majuscules indiquées par l'administrateur (Correspondance entre majuscule et minuscule)	133	35
	Peut isoler à l'aide de deux cartons la 1ère et la dernière lettre d'un mot	106	28
L'ordre des lettres dans les mots	Peut indiquer du doigt les mots de la phrase lue par l'administrateur où les lettres au sein du mot ne sont pas en bon ordre.	36	9
	Peut indiquer du doigt les mots de la phrase lue par l'administrateur où les lettres au sein d'un mot ne sont pas en bon ordre.	28	7
La signification des signes de ponctuation	Peut expliquer la fonction ou donner le nom du point d'interrogation (?)	42	11
	Peut expliquer la fonction ou donner le nom de la cédille (ç)	44	11
	Peut expliquer la fonction ou donner le nom du point final (.)	235	61
	Peut expliquer la fonction ou donner le nom de la virgule (,)	131	34
	Peut expliquer la fonction ou donner le nom des guillemets (« »)	9	2
La signification des accents	Peut expliquer la fonction ou donner le nom de l'accent circonflexe (^)	60	16
	Peut expliquer la fonction ou donner le nom des accents aigus et graves (´) et (̀)	24	6

2.5.2 Stanines

Les tableaux suivants permettent de situer la performance des élèves Guinéens de fin CP2/début CE1 par rapport à celle des élèves du CP1 au Canada et en Nouvelle Zélande. L'élève moyen en Guinée

connaît entre 9 et 11 des items testés comparés de 17 à 18 pour l'élève Canadien-Français et de 18 à 19 pour les jeunes Néo-Zélandais.

**Tableau 28 : Stanines pour l'échantillon guinéen – CP2/CE1
(Ecoles publiques, vacation simple) - Instrument 5 : Les concepts reliés à l'écrit**

Échelle de stanine:	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Résultat (nombre de réponses correctes) 384 élèves	0 - 2	3	4 - 6	7	8 - 10	11-12	13-14	15-16	17-24

**Tableau 29 : Stanines pour l'échantillon canadien-français hors Québec – CP1
- Instrument 5 : Les concepts reliés à l'écrit**

Échelle de stanine:	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Résultat (nombre de réponses correctes) (360 élèves)	0 - 10	11-12	13-14	15-16	17-18	19-20	21	22-25	26-27

**Tableau 30: Stanines pour l'échantillon des élèves anglophones Néo-Zélandais
de 6,01 à 6,50 ans
- Instrument 5 : Les concepts reliés à l'écrit⁷**

Échelle de stanine	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Résultat (nombre de réponses correctes) (230 élèves)	0-11	12-14	15-16	17	18-19	10	21-22	23	24

⁷ L'instrument administré aux élèves néo zélandais ne comprenait que 24 items.

2.5.3 Interprétation des résultats

Les connaissances des concepts reliés à l'écrit s'apprennent au fur et à mesure que l'élève lit et écrit. Les données ci-dessus suggèrent que les élèves en général ont acquis les notions de base par rapport à l'organisation des textes et le mouvement directionnel de la lecture.

Cependant, les élèves portent peu d'attention visuelle aux détails et tirent peu d'informations des concepts liés aux mots ou aux lettres. Comme constaté lors de l'analyse de l'instrument précédent, les jeunes éprouvent de la difficulté à diviser les messages en mots et en lettres. Les résultats ci-dessus montrent que la majorité des élèves à la fin du CP2 ne peuvent isoler ni <un mot> dans une phrase ni <une lettre> dans un mot.

Ce n'est pas surprenant alors que les élèves ont mal réussi les items leur demandant les mots d'une phrase qui n'étaient pas en bon ordre ou les mots ayant des inversions de lettres. De façon générale, les élèves remarquent le changement dans l'ordre des mots avant de remarquer un changement dans l'ordre des lettres au sein d'un mot (changement à la première ou à la dernière lettre ou aux lettres du milieu.) Cependant, les résultats des élèves Guinéens montrent des faiblesses égales aux deux niveaux. Seuls neuf pour cent des élèves peuvent distinguer des changements dans l'ordre des mots et un pourcentage équivalent en ce qui concerne des anomalies dans l'ordre des lettres d'un mot. L'absence des connaissances à ces deux niveaux rend difficile le traitement d'information écrite.

Les résultats confirment l'immaturation dans le contrôle des conventions qu'utilisent les imprimeurs lorsqu'ils impriment le langage. La compréhension de la langue d'enseignement ou la clarté cognitive face au langage écrit est tout un cheminement pour un enfant et surtout pour ceux qui sont peu en contact avec la langue, aussi bien écrite que parlée. Pour combler cela, il faut que les enseignant(e)s attirent l'attention des élèves sur l'information visuelle non verbale contenue dans les textes écrits et que l'enseignement explicite de ces conventions fasse partie du programme d'études de la lecture au CP. Il faut également que les manuels et programmes de lecture au CP mettent l'accent sur le rôle de la compréhension des conventions de l'écrit dans le développement des habilités en lecture.

Comme signalé ci-dessus, l'accès limité qu'ont les élèves Guinéens aux textes écrits à l'école, à la maison et dans la communauté en général explique en partie les différences constatées entre leur performance et celle des élèves Canadiens Français et Néo-Zélandais. Pour beaucoup de jeunes Guinéens, les seuls livrets de lecture auxquels ils ont accès sont ceux qui accompagnent le programme de lecture NFQE-EDC. Cependant, le faible accent mis sur l'enseignement explicite des conventions de l'écrit au CP dans les programmes d'étude et les manuels/programmes de lecture ne peut que contribuer de façon importante aux résultats constatés.

2.6 La fiche d'observation individualisée

La fiche d'observation individualisée permet d'identifier dans quelle mesure l'élève est capable de faire appel à différentes stratégies pour lire et comprendre un texte qu'il voit pour la première fois. L'administrateur présente à l'élève une série de textes signifiants de niveaux de difficulté croissants et lui demande de les lire, en commençant par le niveau le plus facile (le niveau <0>). Au fur et à mesure que l'élève lit, l'administrateur coche les mots bien lus ainsi que les erreurs faites et les autocorrections. A la fin de la lecture, un taux de précision est calculé en divisant le nombre total de mots bien lus par le nombre total de mots dans le texte et en multipliant le tout par 100. Si l'élève obtient un résultat supérieur à 90%, l'on considère qu'il a lu et compris le texte et il passe au niveau supérieur. Cependant, si un élève fait plus d'une erreur sur tous les dix mots lus, ce qui correspond à un taux de précision inférieur à 90%, l'on considère que le niveau du texte est trop difficile pour lui et qu'il n'a pas pu le comprendre. On ne lui demande pas de passer aux niveaux supérieurs.

Le tableau à la page 64 dans la section 7.2 de l'annexe donne les caractéristiques principales de chacun des 12 niveaux de texte retenus pour l'étude. Les extrêmes sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau 31 : Caractéristiques des textes gradués selon les niveaux de difficultés

Présentation du texte	Illustrations	Longueur	Choix des mots	Syntaxe	Style du texte
Niveau 0					
<ul style="list-style-type: none"> Mise en page simple Écrit séparé des illustrations Texte toujours placé au même endroit 	<ul style="list-style-type: none"> Lien direct entre le texte et l'illustration Chaque idée illustrée 	<ul style="list-style-type: none"> 1 à 3 mots par ligne une ligne par page 16 à 24 mots 	<ul style="list-style-type: none"> Uniquement des mots fréquents et familiers Vocabulaire simple et utilisé fréquemment à l'oral 	<ul style="list-style-type: none"> Mot ou groupe de mots 	<ul style="list-style-type: none"> Structure prévisible Structure répétitive Une seule idée ou thème exploité Énumération
Niveau 1					
<ul style="list-style-type: none"> Mise en page simple Écrit séparé des illustrations Texte toujours placé au même endroit 	<ul style="list-style-type: none"> Lien direct entre le texte et l'illustration Chaque idée illustrée 	<ul style="list-style-type: none"> 2 à 5 mots par phrase 1 à 2 lignes par page 21 à 40 mots 	<ul style="list-style-type: none"> Uniquement des mots fréquents et familiers Vocabulaire simple et utilisé fréquemment à l'oral 	<ul style="list-style-type: none"> Phrases affirmatives Phrases simples (s-v-c) Verbes à l'indicatif 	<ul style="list-style-type: none"> Structure prévisible Structure répétitive Une seule idée ou thème exploité
Niveau 12					
<ul style="list-style-type: none"> Mise en page variée Peut parfois contenir du texte dans les phylactères (bulles) 	<ul style="list-style-type: none"> Illustration offrant un appui de faible à modéré Illustration 	<ul style="list-style-type: none"> Moyenne de 8 à 10 mots par phrase 420 à 600 mots en tout Environ 16 	<ul style="list-style-type: none"> Des mots fréquents et familiers Vocabulaire un peu plus complexe 	<ul style="list-style-type: none"> Phrases affirmatives et exclamatives Phrases interrogative 	<ul style="list-style-type: none"> Structure de texte (début, milieu, fin) Histoire à épisodes multiples reliés à une intrigue unique

Présentation du texte	Illustrations	Longueur	Choix des mots	Syntaxe	Style du texte
<ul style="list-style-type: none"> • Écrit séparé des illustrations (sauf pour les phylactères) • Position de l'écrit pouvant varier • Lettrage réduit et facile à voir • Phase se continuant sur plus d'une ligne • Chaque nouvelle phrase commence au début d'une ligne • Courts paragraphes 	<p>résumant en général l'idée principale du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Illustration favorisant l'interprétation de l'histoire • Sens de l'histoire davantage contenu dans le texte que dans l'illustration 	à 20 pages	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire spécialisé relié au contexte • Texte présentant plusieurs mots nouveaux ne faisant pas partie du langage oral de l'enfant 	<p>s et parfois négatives</p> <ul style="list-style-type: none"> • Phrases simples (s-v-ø) • Verbes à l'infinitif, à tous les temps de l'indicatif ainsi qu'au présent de l'impératif 	<ul style="list-style-type: none"> • Texte narratif et informatif • Séquences dialoguées • Apparition du texte plus long contenant des phrases à structures plus simples pour faciliter la lecture

La fiche d'observation individualisée, quand elle est utilisée conjointement avec des textes gradués, permet d'identifier le seuil de compréhension en lecture des élèves, c'est-à-dire le niveau de texte le plus difficile que les élèves puissent lire avec 90% ou plus de précision.

2.6.1 Résultats généraux

Le tableau 32 ci-dessous résume les données par rapport au plus haut niveau lu par l'ensemble des élèves. La vaste majorité (85,4%) ne peuvent pas lire le niveau de plus bas (le niveau 0), c'est-à-dire un texte composé de 16 mots familiers dont huit articles définis (<le>, <la>). Dix élèves ont pu lire le livret <0> mais n'ont pas réussi le niveau un. Quatorze ont lu avec compréhension les textes des niveaux zéro et un mais ont fait plus de 10% d'erreurs face à un texte de niveau deux.

Cependant, il y a des élèves dans l'échantillon qui ont développé des compétences en lecture assez remarquables après deux ans de scolarisation. Deux ont pu lire jusqu'au niveau 6, c'est-à-dire des textes de 130 à 180 mots (8 à 16 pages) comprenant des phrases affirmatives, exclamatives, interrogatives et négatives et des verbes au présent, au passé composé, au futur proche de l'indicatif ainsi qu'au présent de l'impératif. Quatre (1% de l'échantillon) ont un niveau de lecture qui dépasse 12.

Tableau 32 : Le niveau de lecture le plus élevé des élèves

NIVEAU ATTEINT	Nombre d'élèves	%
Aucun niveau	328	85.4%
Niveau 0	10	2.6%
Niveau 1	14	3.6%
Niveau 2	12	3.1%

NIVEAU ATTEINT	Nombre d'élèves	%
Niveau 3	5	1.3%
Niveau 4	3	0.8%
Niveau 5	3	0.8%
Niveau 6	2	0.5%
Niveau 7	0	0.0%
Niveau 8	2	0.5%
Niveau 9	1	0.3%
Niveau 10	0	0.0%
Niveau 11	0	0.0%
Niveau 12	4	1.0%
ENSEMBLE	384	100%

2.6.2 Interprétation

Les résultats montrent que les élèves du CP n'ont pas développé un répertoire de compétences en lecture leur permettant de lire avec compréhension le texte le plus élémentaire. Ceci n'est pas surprenant si l'on considère les résultats obtenus aux 5 premiers instruments. Un élève qui ne maîtrise pas l'alphabet, qui ne reconnaît pas les mots les plus fréquents, qui n'a pas de vocabulaire d'écriture, qui n'est pas en mesure d'associer des graphèmes aux sons (ou vice versa) peut difficilement négocier le sens d'un texte qui ne lui est pas familier.

Il faut souligner que lors des nombreuses mises à l'essai effectuées lors de la validation des instruments, les élèves de deuxième année ont lu avec facilité et avec fluidité les livrets NFQE les plus difficiles, ceux correspondant aux niveaux sept, huit et neuf. Cependant la majorité de ces mêmes élèves, face aux nouveaux livrets élaborés pour cette étude, étaient incapables de lire le texte le plus élémentaire (niveau 0). Cela suggère que les élèves ont retenu par cœur les textes des livrets et qu'en salle de classe les enseignant(e)s encouragent la mémorisation et la récitation aux dépenses du développement des habiletés de lecture.

Les résultats confirment que les élèves n'ont pas atteint le but fixé dans le programme d'études pour le CP, à savoir qu'un élève puisse lire avec compréhension un texte de cinq à six lignes.

3.0 LIENS ENTRE LES INSTRUMENTS

Pour examiner la relation des différentes compétences individuellement prises (Instruments un à cinq) avec la capacité de lire un texte (La fiche d'observation individualisée), nous avons employé la corrélation de Pearson. Les résultats montrent que la relation entre chacun des cinq premiers instruments et la fiche d'observation individualisée est assez forte. (Voir le tableau ci-dessous.) Cependant, les résultats sur les instruments deux (Lecture des mots) et trois (Vocabulaire d'écriture) sont les plus fortement associés avec ceux de l'observation individualisée. Mieux l'élève est capable de reconnaître et d'écrire correctement des mots fréquents, plus son niveau de lecture est élevé.

Tableau 33 : Corrélation entre les cinq instruments et la fiche d'observation individualisée

INSTRUMENT	Corrélation de Pearson avec le résultat sur la fiche d'observation individualisée
Instrument 1: Identification de lettres	0.434 ***
Instrument 2: Lecture de mots	0.687 ***
Instrument 3: Vocabulaire d'écriture	0.654 ***
Instrument 4: Dictée	0.552 ***
Instrument 5: Concepts liés à l'écrit	0.397 ***

*** P < .001.

4.0 FACTEURS QUI INFLUENT SUR LA PERFORMANCE DES ÉLÈVES

Les résultats présentés dans les sections précédentes permettent de conclure que la grande majorité des élèves de fin CP2 dans les écoles publiques à vacation simple en Guinée n'ont pas atteint le niveau de lecture visé par les programmes d'études en vigueur, à savoir de pouvoir lire et comprendre un texte de cinq à six lignes. Un manque de maîtrise des compétences de base (connaissance de l'alphabet, reconnaissance des mots fréquents et familiers, association des graphèmes aux phonèmes et vice versa, habileté de pouvoir écrire des mots simples qui leur sont familiers, connaissance des conventions liées à l'écrit) contribue de façon significative à leur faible performance.

Les résultats, lorsqu'ils sont enrichis des données recueillies lors des entretiens avec les élèves, permettent de tirer certaines conclusions par rapport aux facteurs pédagogiques et socioculturels/linguistiques qui semblent favoriser (ou empêcher) l'apprentissage de la lecture chez les apprenants débutants. Pour effectuer une telle analyse, lors de l'analyse d'items les liens possibles entre les réponses fournies par les élèves et les notes obtenues à chacun des cinq instruments d'observation ont été examinés. Ce choix a tenu compte des proportions d'élèves ayant choisi les différentes options des réponses prévues. Il a été écarté de l'analyse les questions dont les réponses se regroupent de façon pratiquement unanime par rapport à l'une des options prévues.

Pour identifier les liens significatifs, une note moyenne sur 100 a été établie pour tous les élèves ayant fourni des réponses identiques aux questions lors de l'entretien. Le tableau 38 dans les annexes présente la distribution de fréquences pour les différentes options de réponses ainsi que la note moyenne sur 100 pour chaque sous-groupe d'élèves.⁸ Le tableau 39 indique dans chaque cas si les différences constatées sont significatives.

Les conclusions générales sont résumées dans les deux sections suivantes.

4.1 Facteurs pédagogiques

4.1.1 Les ressources pédagogiques

L'accès qu'ont les élèves aux ressources pédagogiques est déterminant dans leur apprentissage de la lecture. Les élèves qui lisent à la maison (131/384 ou 35% des élèves sondés), ce qui présuppose qu'ils ont accès aux matériels de lecture, réussissent mieux sur l'ensemble des instruments. (Voir le graphique 1 ci-dessous ainsi que les tableaux 38 et 39 dans les annexes.) Plus ils lisent, mieux ils réussissent. La différence est significative dans tous les cas. En effet, le fait d'avoir des occasions de lire en dehors de l'école s'est montré l'un des facteurs les plus déterminants dans la réussite des élèves. Malheureusement, seulement 65% affirment lire à domicile.

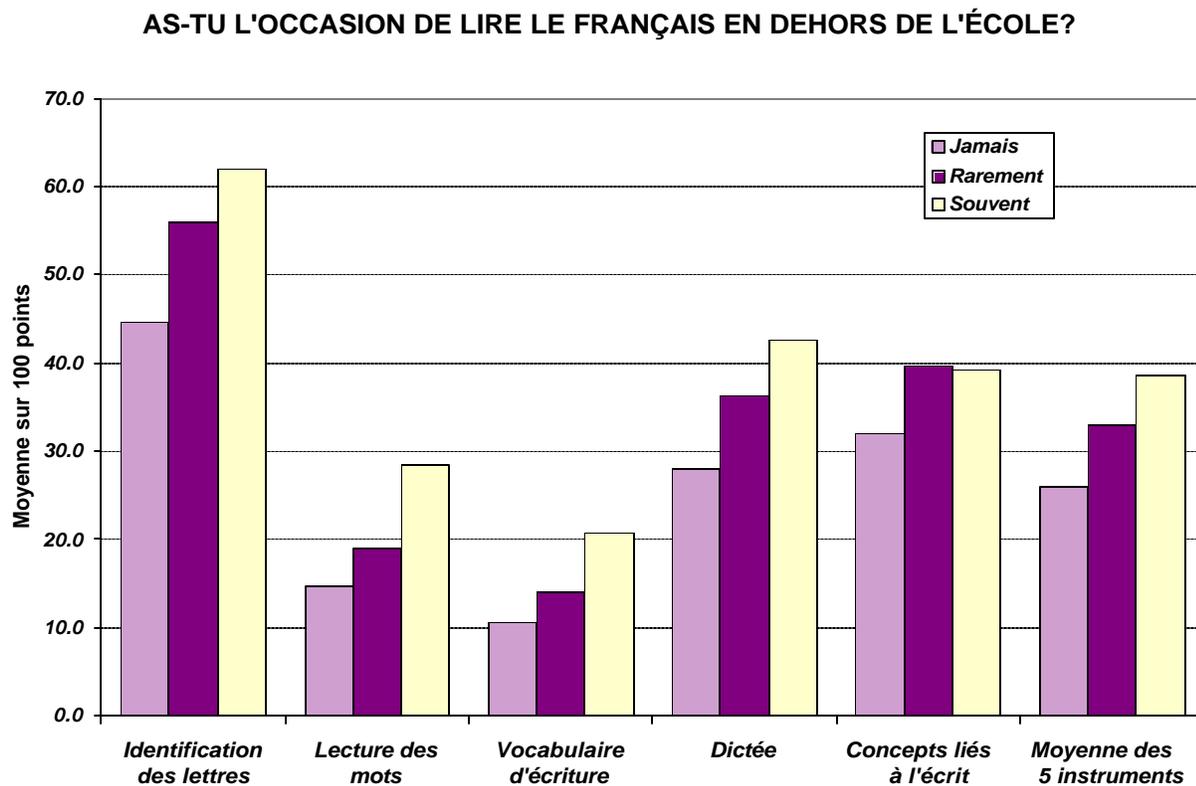
Le fait d'avoir accès à un coin de lecture à l'école ou une bibliothèque dans la communauté s'avère déterminant dans les résultats des élèves pour quatre des cinq instruments.

⁸ Les absences de réponses à la question analysée ont été exclues.

Malheureusement, le pourcentage des élèves ayant accès à ces deux ressources est très limité (15 des 384 élèves ou 4%). (Voir le tableau 38 dans les annexes.)

Les élèves qui ont utilisé les livrets distribués par le projet NFQE-EDC au CP2 obtiennent également de meilleurs résultats. Les résultats s'améliorent selon le degré d'utilisation. Ceux qui ont utilisé les livrets cinq jours par semaine obtiennent de meilleurs résultats que ceux qui les ont utilisés une fois par semaine.

Graphique 1 : Résultats des élèves par rapport aux occasions de lire en français



Pour déterminer s'il y existe un <seuil> de fréquence nous avons examiné les contrastes spécifiques au sein de l'échelle des fréquences. (Voir le tableau 39 ci-dessous.) Les résultats montrent que sur les instruments deux, trois et cinq, les élèves qui ne lisent jamais les livrets ont une performance effectivement inférieure (à une probabilité de <0,05) à celle des élèves qui les lisent tous les jours.

Pour certains des trois instruments, d'autres contrastes sont également significatifs. Concernant la lecture des mots (Instrument deux), le fait de lire les livrets au moins trois jours par semaine donne un certain avantage par rapport aux élèves qui ne les lisent jamais. Cela est vrai également pour les concepts liés à l'écrit (Instrument cinq).

Tableau 34 : Analyse des résultats par rapport à l'utilisation des livrets NFQE-EDC

Items	Valeur	Écart type	T	df	Signifiante
Instrument 2					
"Jamais" vs "3 à 4 jours par semaine"	2.0136	.82745	2.434	97.036	.017
"Jamais" vs "tous les jours"	1.9914	.71813	2.773	69.601	.007
Instrument 3					
"Jamais" vs "tous les jours"	2.52	1.026	2.454	78.827	.016
"1 à 2 jours par semaine" vs "tous les jours"	1.98	.958	2.067	145.327	.041
Instrument 5					
"Jamais" vs "3 à 4 jours par semaine"	1.8820	.82229	2.289	88.612	.024
"Jamais" vs "tous les jours"	1.8069	.70078	2.578	55.751	.013
"1 à 2 jours par semaine" vs "tous les jours"	1.2600	.56354	2.236	119.274	.027

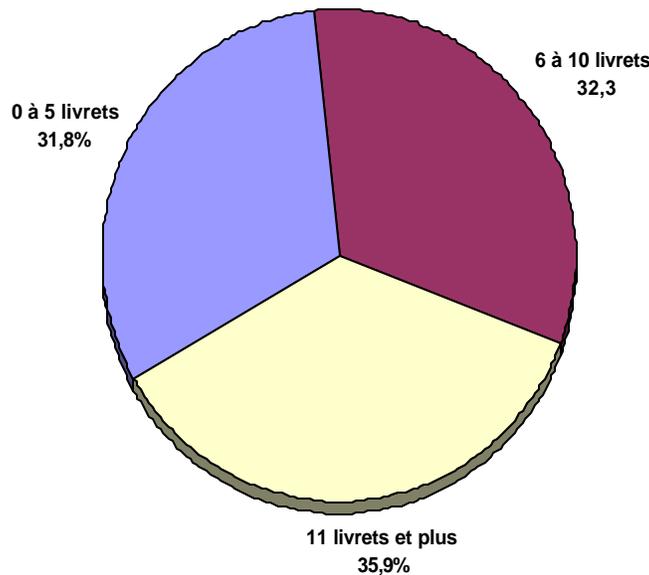
Le fait de lire les livrets seulement 1 ou 2 jours par semaine aboutit à une performance inférieure à celle des élèves qui les lisent tous les jours sur deux instruments : le vocabulaire d'écriture (Instrument trois) et les concepts liés à l'écrit (Instrument cinq).

Il faut noter, cependant, que l'usage des matériels de lecture distribués par le projet NFQE-EDC n'est pas uniforme. Lors des entretiens les administrateurs ont présenté aux élèves les 15 livrets de lecture prévus pour la deuxième année et leur ont demandé d'identifier ceux qu'ils avaient lus au CP2. Environ un tiers des élèves ont reconnu entre 0 et 5 des livrets, un tiers ont dit avoir lu entre six et dix (programme partiel) et le dernier tiers ont lu 11 ou plus des livrets. (Voir le graphique 2 à la page 49.) Seulement 14% des élèves (55 sur 384) ont affirmé avoir lu les 15 livrets en deuxième année.

Malgré le fait que deux tiers des enseignant(e)s ne se servent que d'une partie du programme NFQE-EDC, 50% des élèves affirment avoir utilisé les livrets cinq jours par semaine, tel que préconisé dans le guide de l'enseignant(e). Cela laisse croire que la majorité des enseignant(e)s n'utilisent pas le programme tel qu'il a été conçu. Passer beaucoup de temps sur un nombre limité de livrets encourage la récitation et la mémorisation et empêche l'acquisition des compétences de résolution de problèmes qui se développent chaque fois que l'élève doit négocier le sens d'un nouveau texte. Au fur et à mesure qu'il expérimente des textes en les lisant lui-même, il met à l'essai des stratégies et des compétences en lecture qu'il connaît et il en développe d'autres.

Comme l'indique le tableau 38, l'utilisation des autres manuels et ressources pédagogiques prévus pour les cours de Français au CP (le Flamboyant, le cahier multimatières, etc.) a également un impact positif sur le rendement des élèves. La différence est significative pour trois des cinq instruments. Malheureusement, seulement 50% des élèves affirment avoir utilisé ces ressources au CP2 en 2003-2004.

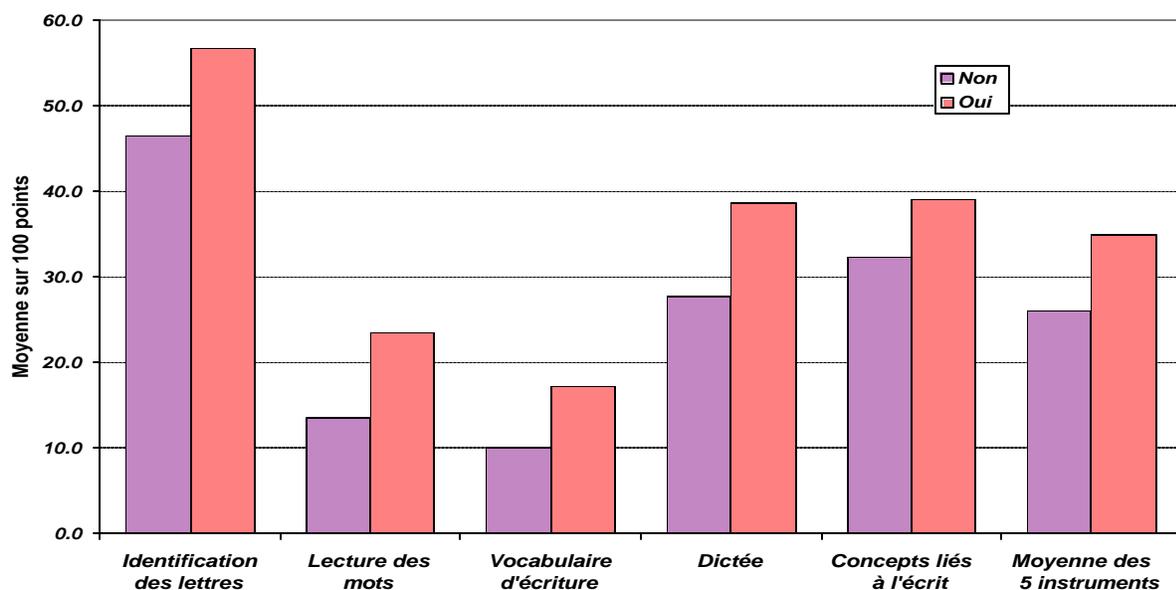
Graphique 2 : Proportion des élèves ayant utilisé les livrets NFQE-EDC



4.1.2 L'environnement d'apprentissage

L'environnement d'apprentissage joue également sur le développement des compétences en lecture. Les élèves ayant fréquenté des classes où l'enseignant(e) leur racontait ou leur lisait des histoires en classe obtiennent de meilleurs résultats sur l'ensemble des instruments. La différence est significative dans tous les cas. Pour trois des cinq instruments, la fréquence avec laquelle l'enseignant(e) racontait des histoires était déterminante par rapport aux résultats obtenus. Plus l'enseignant(e) leur racontait des histoires, mieux les élèves réussissaient les différentes tâches. (Voir le graphique 3 ci-dessous et les tableaux 38 et 39 dans les annexes.)

Graphique 3 : Résultats des élèves par rapport aux enseignant(e) qui racontent des histoires



La majorité des enseignant(e)s (66%) **raconte** des histoires à leurs élèves. Cependant, la pratique n'est pas régulière malgré le fait que la Guinée ait une riche littérature orale. Un élève sur cinq (20%) était dans une classe de CP2 où l'enseignant(e) racontait **souvent** des histoires.

Le fait de **lire** des histoires aux élèves a un impact positif sur leur rendement et ce par rapport à l'ensemble des cinq instruments. Dans tous les cas la différence est significative. Malheureusement, 28% des enseignant(e)s ne lisent jamais des histoires à leurs élèves. 50% les lisent, mais rarement. Un élève sur cinq dit avoir eu un(e) enseignant(e) de CP2 qui lui lisait **souvent** des histoires.

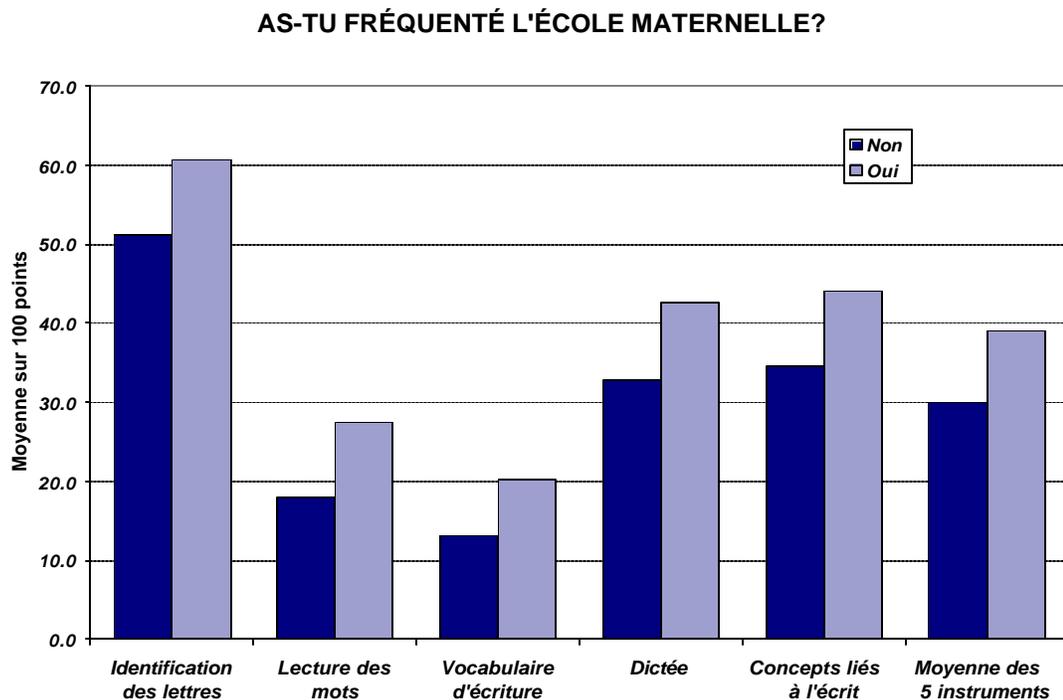
98% des élèves disent avoir été dans des classes où l'enseignant(e) leur parlait uniquement en français. Un pourcentage inférieur (79%) affirme qu'il est interdit aux élèves de parler des langues autres que le français à l'école (c'est-à-dire, en dehors de la salle de classe). Cependant, le fait de pouvoir (ou de ne pas pouvoir) parler sa langue nationale en classe ou à l'école n'a aucun impact significatif sur le rendement des élèves.

Finalement, les élèves qui ont des enseignant(e)s qui leur imposent des devoirs réussissent mieux. Trois élèves sur quatre avouent faire des devoirs à la maison.

4.1.3 L'accès à l'école maternelle

Le fait d'avoir fréquenté à une école maternelle influe sur le développement des compétences en lecture. Comme le montre le graphique 4 ci-dessous et les tableaux 38 et 39 dans les annexes, ces élèves obtiennent de meilleurs résultats sur chacun des cinq instruments. La différence est significative dans tous les cas.

Graphique 4: Résultats par rapport à la fréquentation de l'école maternelle



4.2 Facteurs péri et parascolaires

L'environnement dans lequel l'élève évolue en dehors de l'école est également déterminant dans le développement des compétences en lecture, surtout par rapport à l'utilisation des langues, l'encadrement familial et les liens de partenariat que la famille tisse avec l'école.

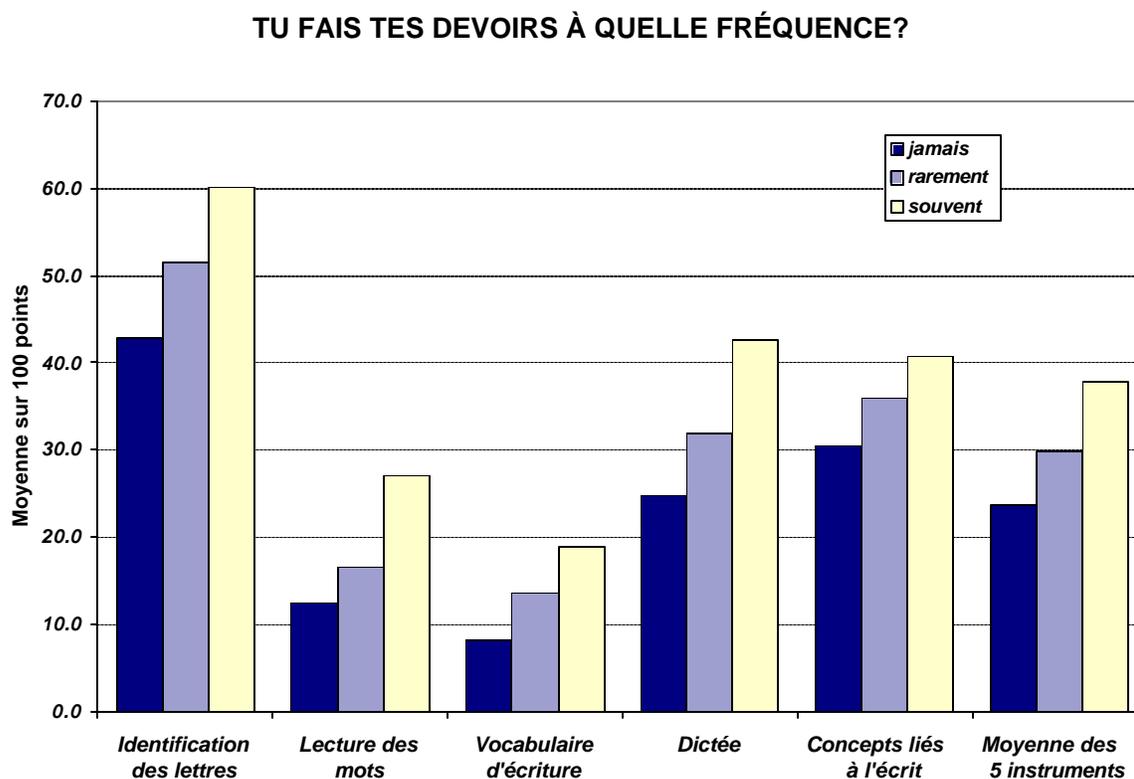
4.2.1 L'environnement langagier

Les élèves qui ont l'occasion de parler français en dehors des heures de classe obtiennent de meilleures notes sur les cinq instruments. Les différences sont significatives dans tous les cas, et plus prononcées par rapport aux instruments trois (le vocabulaire d'écriture) et cinq (les concepts liés à l'écrit). Un élève sur deux (48%) au CP utilise le français en dehors de l'école.

4.2.2 L'encadrement familial

Les élèves dont les familles leur offrent un encadrement à la maison réussissent mieux. Cela se voit dans les résultats des élèves qui affirment faire souvent des devoirs à la maison (voir la section 4.1.2 ci haut), mais également par rapport aux élèves qui disent qu'il y a quelqu'un à la maison qui les aide à faire leurs devoirs. (Voir le graphique 5 ci-dessous ainsi que les tableaux 38 et 39 dans les annexes.) En fait, le fait de faire des devoirs et d'avoir quelqu'un pour aider avec les devoirs s'est révélé très significatif par rapport aux résultats sur chacun des 5 instruments. La majorité des élèves (78%) font des devoirs à la maison, et 43% prétendent en faire souvent. Six élèves sur dix ont quelqu'un à la maison pour les aider.

Graphique 5 : Rendement par rapport au fait de faire des devoirs à la maison



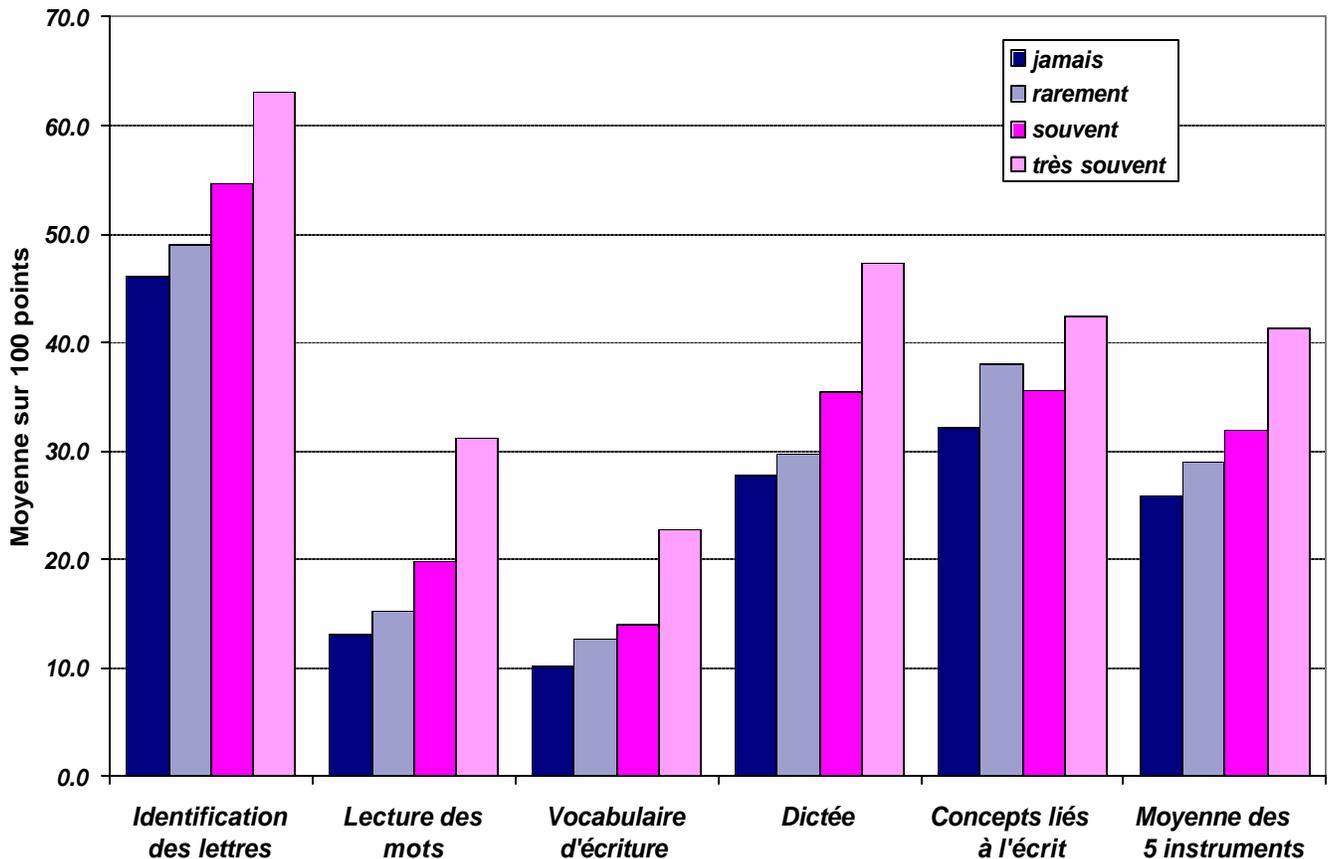
La fréquence avec laquelle les élèves lisent leur cahier de leçon ou leur manuel de français ou de calcul a également une influence positive et significative sur la performance des élèves par rapport à l'ensemble des instruments. La différence est particulièrement accentuée dans le cas de la lecture du cahier de devoirs. Le cahier de devoirs est en effet le matériel que les élèves sont les plus aptes à lire à domicile. 32% affirment qu'ils lisent leur cahier au moins cinq jours par semaine. Un élève sur dix ne le lit pas du tout.

4.2.3 La nature du partenariat famille-école

La nature du partenariat que la famille établit avec l'école est également déterminant dans le développement des lecteurs autonomes. Les élèves des familles qui s'intéressent à leurs progrès et qui, selon les directeurs d'école et les enseignant(e)s de classe, suivent régulièrement leurs progrès à l'école obtiennent de meilleurs résultats. (Voir les graphiques 6 et 7 ci-dessous.)

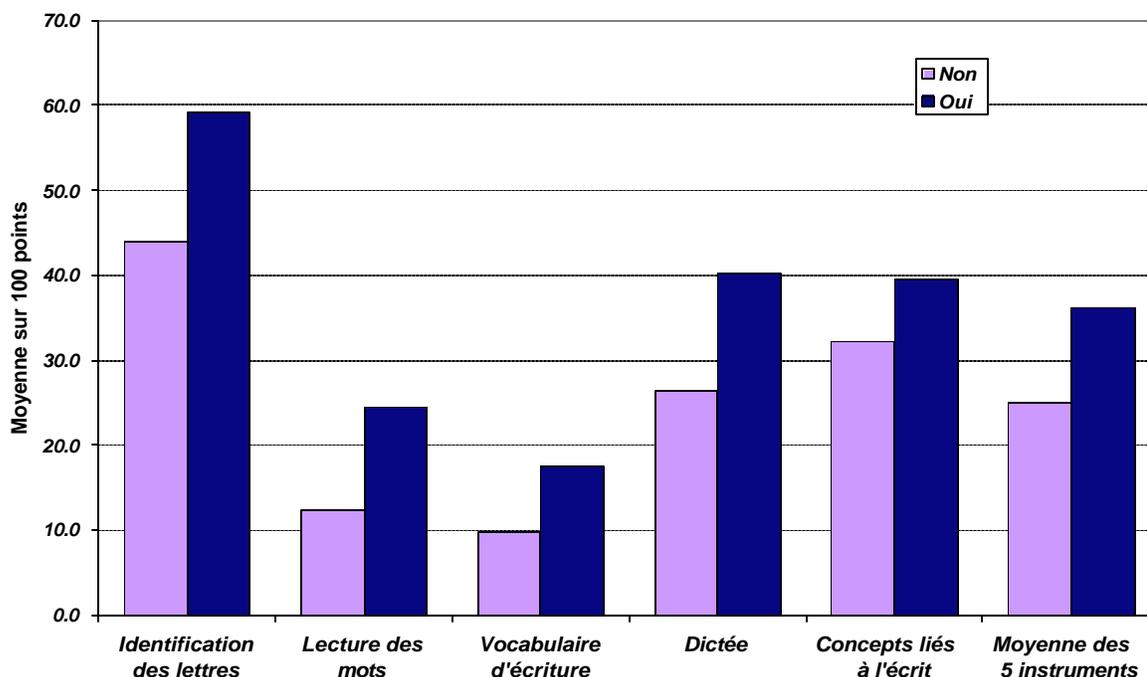
Graphique 6 : Présence des parents à l'école

À QUELLE FRÉQUENCE LES PARENTS VIENNENT-ILS À L'ÉCOLE ?



Graphique 7 : Implication des parents dans l'apprentissage de leurs enfants

LA FAMILLE DE L'ÉLÈVE SUIT-ELLE DE PRÈS SES PROGRÈS SCOLAIRES?



Soixante-treize pour cent des parents des élèves du CP visitent l'école. Selon les directeurs d'école et les enseignant(e)s, 49% des ces parents sont souvent ou très souvent à l'école. Le personnel enseignant a l'impression que trois familles sur cinq (58%) suivent de près les progrès de leurs enfants. L'implication des parents dans la vie scolaire de leurs enfants s'est avérée un des facteurs les plus déterminants dans les résultats des élèves.

4.3 Autres facteurs

Certains des facteurs suivants ont un impact sur le rendement des élèves. D'autres non.

4.3.1 La zone d'implantation

Les élèves des milieux ruraux obtiennent des résultats semblables à ceux des centres urbains. Il n'y a aucune différence significative entre les compétences en lecture des élèves des deux groupes.

4.3.2 La région naturelle

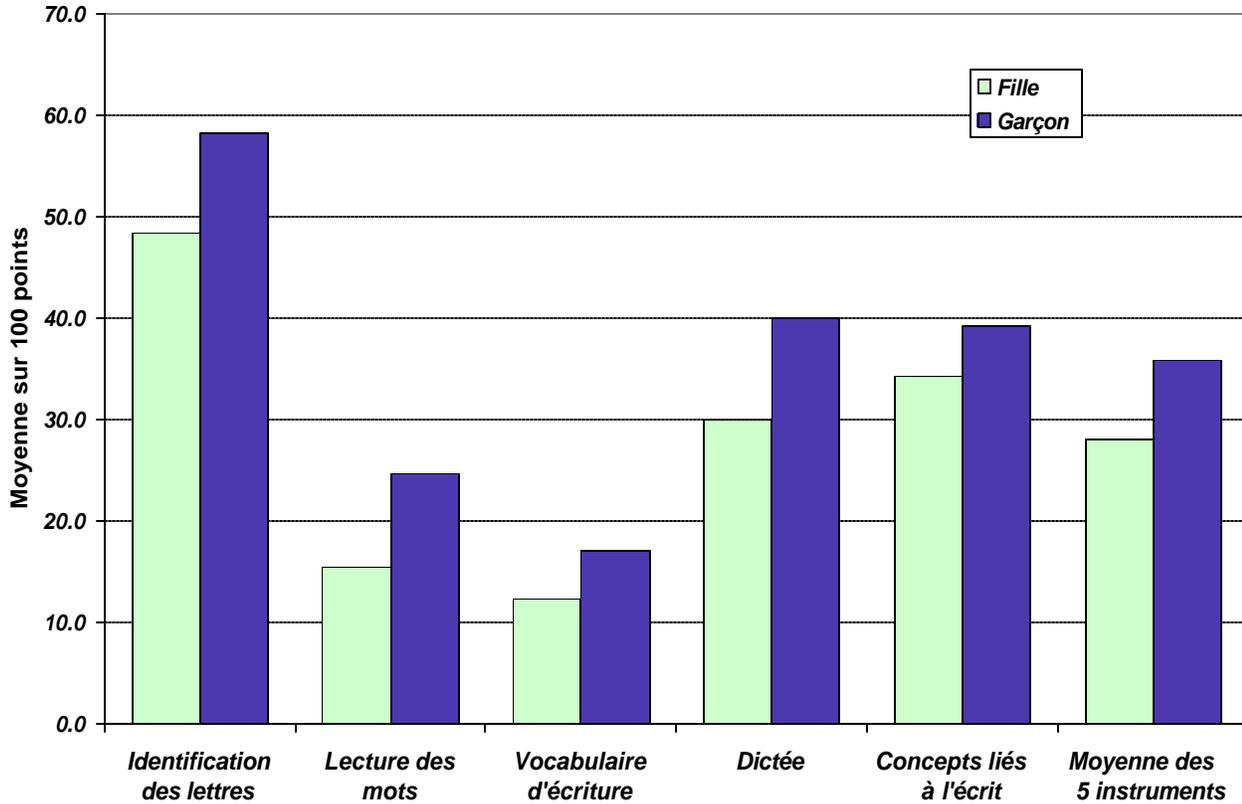
De même, dans la majorité des cas il n'y a aucune différence significative dans la performance des élèves selon les régions naturelles. Les exceptions se trouvent au niveau des instruments 4 (la dictée) et 5 (les conventions liées à l'écrit.) Dans le premier cas, les élèves de la Basse et de la Haute Guinée obtiennent de meilleurs résultats. La différence, cependant, est faiblement significative. Dans le cas des conventions liées à l'écrit, par contre, la Guinée forestière et la Haute Guinée obtiennent des résultats supérieurs. Cette fois-ci, la différence est fortement significative.

4.3.3 Le genre

Les filles, par contre, obtiennent des résultats plus faibles que ceux des garçons et ce sur l'ensemble des instruments

Graphique 8 : Résultats par rapport au genre

LE GENRE DE L'ÉLÈVE ET LES PERFORMANCES EN LECTURE



5.0 RECOMMANDATIONS

L'acquisition de compétences significatives en lecture à l'école primaire est une préoccupation de l'ensemble des acteurs de la rénovation pédagogique. D'importantes ressources ont été mobilisées dernièrement par le MEPU-EC, le METFP et les partenaires techniques dans l'optique d'assurer que les jeunes élèves développent les compétences et les habiletés nécessaires pour devenir des lecteurs autonomes. Malgré ces efforts considérables, les résultats de cette recherche montrent que la majorité des élèves quittent le CP sans maîtriser les principes de base de la lecture. Il y a donc lieu d'identifier les actions additionnelles nécessaires dans chacun des domaines suivants pour atteindre le but que la Guinée s'est fixé par rapport à la littératie au CP⁹ :

- La diffusion des résultats de cette recherche
- L'élaboration des programmes d'études ;
- L'élaboration et la distribution des ressources pédagogiques pour appuyer le développement de la lecture au CP ;
- La formation des enseignant(e)s à la didactique de la lecture ;
- La sensibilisation des parents à l'importance de l'encadrement familial ;
- La poursuite d'autres recherches sur l'acquisition des compétences en lecture.

Le développement de lecteurs autonomes à la fin du CP ne pourra se faire que si ces actions identifiées sont réalisées de façon méthodique et en synergie avec les différents services et les partenaires du système éducatif.

1. *Diffuser les résultats avec l'ensemble des structures concernées par la mise en œuvre des objectifs de la réforme en matière de lecture de l'Education Pour Tous, à savoir : la DNEE, le SINDA, l'INRAP, la DNEQ et les partenaires techniques (NFQE, PAPEBMGUi, Plan Guinée, Aide et Action, PACEEQ, FIME...) et valider les actions nécessaires pour mieux assurer le développement des compétences en lecture des jeunes apprenants.*

Cette recherche est le fruit du travail des représentants des différents services et départements du MEPU-EC et des cadres du Projet FIME (METFP.) Elle constitue une première tentative de diagnostiquer les habiletés en lecture des jeunes apprenants en vue de cerner des mesures susceptibles de qualifier le processus d'enseignement-apprentissage de la lecture au CP.

2. *Élaborer un nouveau programme de français/lecture pour le CP qui*
 - *Reconnaît l'étroite liaison entre langage oral-lecture-écriture;*
 - *Ne subordonne pas l'écriture à la lecture mais qui reconnaît que le développement d'une des dimensions renforce l'autre;*
 - *Voit la lecture et l'écriture en un même bloc dans le but d'éviter le cloisonnement entre ces deux dimensions de la langue;*
 - *Redéfinit la dimension <écriture> afin d'incorporer la production des écrits ou des textes simples par les élèves;*

⁹ Nous reconnaissons l'appui technique des cadres chargés de la collecte et de l'analyse des données pour ce rapport, ainsi que les membres de la section de langue française dans l'élaboration de ces recommandations.

- *Reconnaît que la grande majorité des élèves ont peu ou pas de compétences en français avant de commencer l'école et qui insiste sur la nécessité de développer les compétences orales avant de passer à la lecture/écriture;*
- *Souligne l'importance de développer simultanément les différentes habiletés et compétences nécessaires pour négocier le sens d'un texte (connaissance de l'alphabet, reconnaissance globale des mots familiers, connaissance phonologique, écriture, conventions liées à l'écrit)*
- *Explicite les différentes compétences langagières par rapport à la communication orale, la lecture et l'écriture que les élèves doivent maîtriser à des points spécifiques de leur apprentissage, c'est-à-dire à la fin de chaque trimestre du CP1 et du CP2;*
- *Prévoit, dans le programme lui-même ou dans un document d'exploitation des programmes, des activités d'évaluation formative ponctuelle permettant aux enseignant(e)s de recueillir des informations par rapport au degré de maîtrise des élèves de ces compétences langagières explicites ainsi que des séquences de remédiation que l'enseignant(e) peut faire pour renforcer les compétences ou habiletés identifiées comme étant insuffisantes.*
- *Prévoit dans l'emploi du temps où l'enseignant(e) raconte ou lit aux élèves des histoires ou des contes;*
- *Etablit des normes ou des standards clairs, mesurables et réalistes par rapport à la compréhension en lecture et la production écrite pour la fin de chacun des trois cycles du primaire (fin CP, fin CE, fin CM).*

Un des buts principaux du programme de français à l'école élémentaire en Guinée est de produire des lecteurs autonomes. Pour atteindre ce but, le programme en vigueur recommande une approche en trois phases : une première phase de pré lecture (un an), une deuxième phase de décodage (un an) et une dernière phase de consolidation (un an) (J. Chall, 1979.) Ce n'est qu'après la phase de consolidation que l'enfant passe de *l'apprendre à lire, à lire pour apprendre*, c'est-à-dire qu'il puisse lire en autonomie.

Le CP couvre les deux premières années de scolarité. Selon l'optique ci-dessus, cette période correspond aux phases de pré lecture et de décodage. C'est sans doute la raison pour laquelle le programme de lecture au CP ne touche que l'apprentissage des phonèmes. Chaque semaine des 26 semaines du CP1 et CP2 il est précisé le phonème que les élèves doivent maîtriser. Aucune mention n'est faite des autres compétences et habiletés que les élèves doivent acquérir afin de devenir des lecteurs autonomes.

Certes le fait d'apprendre à lire dans une langue seconde et dans un milieu où l'accès aux textes écrits est difficile sinon impossible et où la culture orale domine sur la culture écrite, joue beaucoup sur les résultats observés. Cependant, il ne faut pas négliger l'impact de la mise en oeuvre du programme en vigueur sur la performance des élèves. Tel que mentionné ci-dessus, le programme sous tend que les élèves doivent obligatoirement passer par une phase de pré lecture et de décodage avant d'arriver à une phase de consolidation. Cela suggère qu'il faille travailler les éléments les plus simples (les lettres et les sons) pendant deux ans avant d'aborder les éléments plus complexes tels que les mots et les phrases. Or les recherches en lecture menées au cours des 20 dernières années remettent en cause cette compréhension du processus par lequel les jeunes apprennent à lire. De nos jours, il est reconnu qu'il n'est ni nécessaire ni désirable que les élèves du CP connaissent tous les rapports lettres-sons avant de pouvoir progresser en lecture. Plutôt, les recherches suggèrent que plus les parties de l'écrit sur

lesquelles l'élève travaille sont grandes, plus il apprend rapidement (Clay, 2003, p. 31.) L'élève doit découvrir l'existence de ces détails mais ces derniers doivent faire partie d'un réseau de sources d'informations auquel l'élève peut faire appel pour négocier le sens d'un texte. Comme le souligne Clay (2003, p. 31), les enseignant(e)s qui insistent trop sur les détails détruisent les interrelations qui existent entre les détails et la structure qui les englobe. Leurs élèves n'arrivent pas à voir plus loin que la lettre et donc n'arrivent pas à lire ou à tirer du sens au message écrit.

L'absence d'occasion d'écrire librement pèse également sur les résultats. Bien que le programme en vigueur propose l'intégration des trois domaines d'apprentissage (la communication orale ou le langage, la lecture et l'écriture) sous le chapeau du <Français>, l'écriture demeure subordonnée à la lecture. Le programme prend pour acquis que les élèves doivent apprendre les fondements de la lecture (pré lecture, décodage, consolidation) avant d'apprendre à écrire. Pour cette raison, le programme d'écriture au CP se limite à la formation des lettres (la calligraphie) et au copiage des mots. On ne s'attend pas à ce que les élèves puissent écrire librement des mots ou composer des phrases. Or comme souligné dans les sections précédentes, le développement de la lecture va de pair avec le développement de l'écriture : l'apprentissage de la lecture renforce l'apprentissage de l'écriture et vice versa.

Il y a lieu également de revoir le programme d'études en termes de l'harmonie entre les notions d'enseignement préconisées et l'objectif général du programme. Il y a aujourd'hui rupture entre le fait que le programme d'études pour le Français au CP considère les deux premières années comme des phases de pré lecture et de décodage et l'attente de ce même programme qui soutient que les élèves de fin de deuxième année devraient pouvoir lire avec compréhension un texte de cinq à six lignes.

Les considérations mentionnées ci haut, et les résultats de cette étude soulignent la nécessité de construire un programme de qualité. L'INRAP travaille actuellement à mettre en œuvre une nouvelle conception du curriculum, fondée sur l'approche par les compétences. Cela fourni une occasion idéale pour revoir le cadre théorique qui a guidé l'élaboration de l'ancien programme et juger de sa pertinence en vue des recherches récentes dans le domaine du développement des compétences en lecture.

Les premières versions du programme sont en expérimentation dans des écoles du CP. Le sous-domaine langue et communication tient largement compte des préoccupations en matière de lecture. Il est envisagé d'y développer, en collaboration avec les enseignant(e)s expérimentateurs, des activités pilotes de renforcement des capacités pédagogiques et des apprentissages des élèves en lecture.

3. *Mettre en place un comité restreint constitué des représentants des différents services et départements du MEPU-EC et du METFP/FIME ayant une expérience en littérature précoce et oeuvrant dans le domaine de l'enseignement du français à l'élémentaire (élaboration des programmes ou des matériels didactiques, formation des enseignant(e)s. Ce comité restreint servira d'appui technique pour les commissions chargées de l'élaboration du nouveau programme d'études fondé sur les compétences pour le primaire et des modules de formation sur l'enseignement de la lecture aux ENI, assurant ainsi une concertation et une cohérence entre la formation initiale et continue.*

L'établissement d'un tel comité permettra d'éviter les querelles d'écoles qui ont souvent caractérisé les discussions sur l'enseignement du français et surtout de la lecture en

Guinée, et assurera le développement et la mise en place d'une vision standardisée d'un enseignement-apprentissage efficace, surtout au CP.

4. *Assurer que les classes à l'élémentaire et surtout au CP disposent d'un plus grand éventail de livres ou de livrets qui tiennent compte de la diversité des compétences des élèves en matière de lecture – des livrets faciles aussi bien que des livrets plus exigeants.*

Dans l'ensemble, la classe ne baigne pas dans un environnement favorable au développement de la lecture au CP. Les élèves ont besoin de plus de ressources en lecture. Le fait d'avoir accès aux livrets faciles aussi bien que difficiles s'avère important pour le développement des compétences en lecture. Lorsqu'un élève lit un livret facile, il met en pratique des compétences qu'il possède déjà et acquiert plus d'aisance en lecture. Lorsqu'il lit des livrets plus difficiles, il se trouve obligé de faire appel à ses connaissances antérieures pour résoudre de nouveaux problèmes de compréhension.

5. *Élaborer, en plus des livrets en quantités suffisantes pour assurer un ratio d'un livret par élèves, des manuels et des cahiers d'écriture, d'une trousse pédagogique multi-canaux pour le CP pour permettre la manipulation qui est un facteur d'apprentissage pour les élèves. La trousse devra comprendre les matériels nécessaires pour assurer le développement de l'ensemble des compétences en lecture, à savoir : un dictionnaire mural, un imagier, un abécédaire, des jetons, des bâtonnets, des séquences d'images, des banques de lettres, des cartes, une roulette de sons, des repères visuels, des marionnettes géantes, des chansons, des jeux, des affiches, des répertoire de lettres et de mots de vocabulaire...*

Les nouvelles approches à privilégier, pour être efficaces, doivent reposer sur une abondance de matériels didactiques de lecture. Les manuels scolaires existent certes, ainsi que des brochures et des fascicules destinés à soutenir les apprentissages des élèves, mais ils s'avèrent insuffisants au regard des lacunes de tous genres observées dans les classes au niveau des maîtres et dans les comportements des élèves.

L'introduction d'un nouveau programme d'études pour le CP s'avère un moment propice pour élaborer des matériels pédagogiques correctifs aussi bien au niveau des enseignant(e)s qu'à celui des élèves qui s'harmonisent avec la vision d'un enseignement-apprentissage efficace articulé dans le programme et qui tient compte des considérations listées en 5.1 ci haut. Le but est d'outiller les enseignant(e)s pour qu'ils puissent mettre en place un système d'animation où l'élève, de manière autonome et par la manipulation, participe à sa formation et puisse réinvestir ses apprentissages dans des situations réelles de vie courante.

6. *Créer et diffuser des émissions radiophoniques de contes ou d'histoires pour les jeunes apprenants. et distribuer à l'ensemble des écoles de l'élémentaire d'un jeu d'albums (livres pour enfants) pour le CP que les enseignant(e)s doivent lire à haute voix aux élèves une ou deux fois par semaine.*

Cette recommandation tient compte de l'importance du fait de raconter des histoires sur le développement des habiletés en lecture et du succès de l'enseignement interactif par la radio.

7. *Établir des coins de lecture, former le personnel enseignant et les APEAE à leur gestion et inculquer aux enseignant(e)s l'importance de la lecture à domicile et d'accorder aux élèves la permission d'apporter leurs livrets de lecture (ou les livres du coin de lecture) à la maison le soir pour qu'ils puissent les lire à leurs parents.*

Le programme de l'Éducation Pour Tous prévoit l'établissement des coins de lecture dans les écoles élémentaires. Les résultats de cette étude montrent clairement que les élèves qui ont accès aux livres et qui lisent régulièrement en dehors de l'école réussissent mieux.

8. *Former les enseignants et le personnel d'encadrement sur l'importance de l'utilisation des matériels pédagogiques qui leur sont envoyés, à leur conservation et à leur gestion rationnelle.*
Les nouvelles ressources pédagogiques n'auront pas l'effet voulu si elles ne sont pas utilisées efficacement ou judicieusement gérées. Les résultats de cette étude, par exemple, ont montré que la majorité des enseignant(e)s n'utilisent pas tous les éléments du programme de lecture NFQE-EDC, malgré le fait que les écoles ont reçu des jeux complets de livrets lors de la distribution initiale en 2001 et la redistribution par le MEPU-EC en 2004.
9. *Former les enseignants et le personnel d'encadrement à la fabrication des supports pédagogiques à partir des ressources locales et à leur utilisation efficace.*
10. *Articuler une vision commune d'un enseignement-apprentissage de qualité dans les classes de lecture au CP, traduire les éléments clés de cette vision dans le nouveau programme d'études par compétence, et former les enseignants à la mise en œuvre de cette vision.*
Le niveau de formation des enseignant(e)s guinéen(ne)s est très hétérogène. Cela est dû à la nécessité de répondre à la demande des parents pour l'accès à l'éducation et à la diversité des formes de recrutement et des types de formation. L'action décrite permettra d'harmoniser ces perspectives divergentes et uniformiser les stratégies d'enseignement et d'apprentissage utilisées en salle de classe au CP afin d'assurer que tous les élèves bénéficient d'un enseignement de qualité. L'apport du comité restreint décrit en 3 ci-haut dans la définition de cette vision consensuelle et sa traduction en terme de compétences sera essentiel.
11. *Elaborer un module expérimental de formation sur les approches et stratégies identifiées dans le nouveau programme comme susceptibles d'améliorer les méthodes et les résultats en lecture ainsi que les techniques permettant d'évaluer les progrès des élèves.* Distribuer lors de la formation un guide d'utilisation du programme de lecture au CP qui montrera clairement la démarche à suivre pour mettre en oeuvre ces approches et stratégies en salle de classe.
12. *Former les encadreurs pédagogiques chargés du suivi des enseignant(e)s aux nouvelles approches et stratégies pour qu'ils puissent jouer pleinement le rôle qui leur est confié et venir à l'appui des enseignant(e)s éprouvant de la difficulté.*
13. *Encourager les DPE à élaborer pour l'ensemble des encadreurs pédagogiques chargés du suivi des enseignant(e)s une programmation annuelle des visites à effectuer afin d'assurer l'utilisation rationnelle des ressources disponibles et qu'un nombre maximum d'enseignant(e)s bénéficient de l'appui qu'il leur faut.* Les ressources financières doivent être mobilisées pour assurer la mise en œuvre effective de cette programmation.
14. *Travailler en partenariat avec les différents services et départements du MEPU-EC ainsi qu'avec les ONG et partenaires oeuvrant dans le domaine de l'appui communautaire pour encourager, sur la base d'une sensibilisation intense et permanente, la mise en place d'un partenariat dynamique et fécond entre*

les parents d'élèves et les enseignant(e)s au bénéfice d'un apprentissage efficace. Plus précisément, travailler avec ces partenaires pour élaborer et mettre en œuvre un plan d'action pour sensibiliser les parents aux actions qu'ils peuvent mener, quel que soit leur niveau d'alphabétisation personnelle, pour favoriser le développement des habiletés en lecture de leurs enfants.

Les résultats de cette étude ont montré que le soutien provenant de la famille et de la communauté est essentiel comme dans n'importe quel contexte social pour développer les apprentissages des élèves. La nature d'encadrement familial et du partenariat entre la famille et l'école s'est avérée un des facteurs les plus importants dans la réussite des élèves.

15. *Impliquer les APEAE dans la fabrication, l'acquisition et la gestion des matériels de lecture pour les élèves de l'élémentaire.*
16. *Refaire cette recherche avec un échantillon représentatif des élèves de fin CP2 qui incorporera les élèves des écoles privées, des écoles à double vacation, et des classes multigrades afin d'obtenir des statistiques nationales.*

Avant d'entreprendre l'étude, il sera judicieux de valider les instruments de collecte de données auprès d'un comité d'enseignant(e)s des zones rurales et urbaines ayant plusieurs années d'expérience au CP.
17. *Entreprendre une étude diagnostique des compétences en lecture des élèves de fin CE 2 qui permettra en même temps de recueillir des données de base par rapport à l'indicateur de qualité du programme de l'Éducation Pour Tous (75% des élèves de 4eme année lisent à un niveau acceptable)*
18. *Entreprendre une étude des compétences en lecture des élèves de fin CM2.*
19. *Entreprendre une étude sur la conception des enseignant(e)s du processus d'apprentissage de la lecture au CP pour valider les constats de cette étude et fournir des intrants pour l'élaboration des programmes de formation efficaces sur l'enseignement-apprentissage de la lecture.*

6.0 LIMITES DE L'ETUDE

Bien que la présente étude permette de mieux comprendre la performance des élèves guinéens de CP2 en lecture, elle n'est pas exempte de limites. C'est ainsi que le devis de recherche, quoique permettant d'identifier les différents prédicateurs significatifs de la performance des élèves en lecture, ne permet pas une généralisation à l'ensemble des élèves guinéens de CP2. Le choix de ne pas inclure les élèves des écoles à double vacation, des écoles privées, des écoles franco-arabes ou des écoles multigrades ainsi que l'absence de stratification par rapport aux 8 régions administratives limite une telle généralisation. Les stanines et les autres conclusions présentées dans ce rapport se limitent donc aux élèves des écoles publiques et à vacation simple.

Il faut aussi souligner que bien que les instruments aient été adaptés au contexte guinéen, il serait avantageux de les revoir dans l'optique d'assurer que toutes les adaptations nécessaires aient été apportées. Dans le cas de l'instrument numéro 2 (la lecture des mots), il sera intéressant d'identifier non seulement les mots qui apparaissent le plus fréquemment dans les textes du CP, mais ceux des mots qui bénéficient d'une haute fréquence d'utilisation et qui correspondent à des réalités que la majorité des élèves guinéens du CP connaissent. Les mots *avion* et *bateau*, mêmes s'ils sont fréquemment employés dans les textes du CP, ne se trouvent pas dans l'environnement immédiat d'un pourcentage important de jeunes guinéens. Pour ce qui est de l'instrument numéro 5 (les concepts liés à l'écrit), la majorité des items ont été très difficiles pour les jeunes de CP2. Il sera alors intéressant de vérifier si ce sont effectivement les concepts que les élèves du CP ne connaissent pas ou si c'est la formulation de la question qui pose problème.

Annexe technique

7.1 Liste des écoles

7.2 Caractéristiques des textes gradués selon les niveaux de difficultés

7.3 Tableau des moyennes sur 100 pour chacun des 5 instruments

7.4 Tableau synthèse des corrélations de signifiante

7.5 Analyse d'items des instruments 1 à 5

7.1 Liste des écoles

Tableau 35 : Liste des écoles échantillonnées

Les 32 écoles échantillonnées pour la recherche sur les compétences en lecture des élèves de deuxième année							
Num	Region Naturelle	Région Admin	Préfecture	Sous Préfecture	Code	Zone ¹⁰	Nom de l'école
1	Basse Guinée	Boké	Boffa	Boffa centre	2101002	1	Farengnia
2	Basse Guinée	Conakry	Ratoma	Sonfonia	1501066	1	Sonfonia 1
3	Basse Guinée	Conakry	Ratoma	Kipé	1501052	1	Kipé1
4	Basse Guinée	Boké	Boffa	Centre	2101005	1	Thia
5	Basse Guinée	Boké	Boffa	Koba Boffa	2104015	2	Kobarare
6	Basse Guinée	Boké	Boffa	Mankounta	2106004	2	Mankountan Centre
7	Basse Guinée	Kindia	Dubreka	Khorira	5202013	2	Bawa
8	Basse Guinée	Kindia	Dubreka	Tanene	5204004	2	Loumbayah
9	Moyenne Guinée	Mamou	Mamou	Mamou centre	7201018	1	Diarabaka
10	Moyenne Guinée	Mamou	Mamou	Mamou centre	7201004	1	Madina Sere
11	Moyenne Guinée	Mamou	Mamou	Mamou centre	7201006	1	Koumy Misside
12	Moyenne Guinée	Mamou	Mamou	Mamou centre	7201010	1	Abattoir
13	Moyenne Guinée	Labé	Tougue	Kollagui	6505001	2	Kollagui centre
14	Moyenne Guinée	Labé	Tougue	Kollagui	6505002	2	Fello Diafounabhe
15	Moyenne Guinée	Labé	Tougue	Koin	6507011	2	Moukidjigue
16	Moyenne Guinée	Mamou	Mamou	Saramoussaya	7203006	2	Doukiba
17	Haute Guinée	Faranah	Dinguiraye	Banora	3202003	2	M'Bonet
18	Haute Guinée	Faranah	Dinguiraye	Kalinko	3206011	2	Kansato Missidé
19	Haute Guinée	Faranah	Dinguiraye	Kalinko	3206001	2	Fodekariah
20	Haute Guinée	Kankan	Kankan	Karifamoriah	4104001	2	Foussen
21	Haute Guinée	Kankan	Kankan	Kankan Centre	4101023	1	Gare
22	Haute Guinée	Kankan	Kankan	Kankan Centre	4101025	1	Centre Mixte
23	Haute Guinée	Kankan	Kankan	Kankan Centre	4101041	1	Farako

¹⁰ 1 signifie zone urbaine, 2 signifie zone rurale

24	Haute Guinée	Kankan	Kankan	Kankan Centre	4101058	1	Korialen
25	Guinée Forestière	N'Zérékoré	Guéckédou	Koundou	8206008	2	Koindou
26	Guinée Forestière	N'Zérékoré	Guéckédou	Temessadou	8210018	2	Teldou
27	Guinée Forestière	N'Zérékoré	Guéckédou	Temessadou	8210013	2	Fandou Yema
28	Guinée Forestière	N'Zérékoré	Guéckédou	Ouende Kenema	8211003	2	Denguedou
29	Guinée Forestière	N'Zérékoré	Guéckédou	Guéckédou Centre	8201016	1	Gnalenko
30	Guinée Forestière	N'Zérékoré	Guéckédou	Guéckédou Centre	8201018	1	Houndonin
31	Guinée Forestière	N'Zérékoré	Lola	Lola centre	8301013	1	Gonota Yal
32	Guinée Forestière	N'Zérékoré	Lola	Lola centre	8301034	1	Gogota

Les 32 écoles échantillonnées pour la recherche sur les compétences en lecture des élèves de deuxième année

Num	Région Naturelle	Région	Préfecture	Sous Préfecture	Code	Zone¹¹	Nom de l'école
1	Basse Guinée	Boké	Boffa	Boffa centre	2101029	1	Fountan
2	Basse Guinée	Boké	Boffa	Tougnifily	2108015	2	Monchon
3	Basse Guinée	Kindia	Dubreka	Khorira	5202009	2	Kangoleyah
4	Guinée Forestière	N'zérékoré	Guéckédou	Centre	8201009	1	Balladou
5	Guinée Forestière	N'zérékoré	Guéckédou	Koundou	8206001	2	Balladou Pebal
6	Guinée Forestière	N'zérékoré	Lola	Lola Centre	8301009	1	Gbecke
7	Haute Guinée	Kankan	Kankan	Kankan I	4101065	1	Missira Koko
8	Haute Guinée	Kankan	Kankan	Bate Nafadji	4107008	2	Bakonko
9	Haute Guinée	Faranah	Dinguiraye	Banora	3202007	2	Loppe Sountou
10	Moyenne Guinée	Mamou	Mamaou	Bouliwel	7204030	2	Kowle
11	Moyenne Guinée	Labé	Tougue	Kansaguil	6504004	2	Kondieya

¹¹ 1 signifie zone urbaine, 2 signifie zone rurale

7.2 Caractéristiques des textes gradués selon les niveaux de difficultés

Tableau 36 : Caractéristiques des textes gradués selon les niveaux de difficultés

Niveau	Présentation du texte	Illustrations	Longueur	Choix des mots	Syntaxe	Style du texte
0	<ul style="list-style-type: none"> Mise en page simple Écrit séparé des illustrations Texte sur 1 page, illustration sur l'autre Texte toujours placé au même endroit 	<ul style="list-style-type: none"> Lien direct entre le texte et l'illustration Chaque idée illustrée Plus d'espace pour l'illustration que pour le texte 	<ul style="list-style-type: none"> 1 à 3 mots par ligne une ligne par page 16 à 24 mots Environ 8 pages 	<ul style="list-style-type: none"> Uniquement des mots fréquents et familiers Vocabulaire simple et utilisé fréquemment à l'oral 	<ul style="list-style-type: none"> Mot ou groupe de mots 	<ul style="list-style-type: none"> Structure prévisible Structure répétitive Une seule idée ou thème exploité Énumération
1	<ul style="list-style-type: none"> Mise en page simple Écrit séparé des illustrations Texte toujours placé au même endroit 	<ul style="list-style-type: none"> Lien direct entre le texte et l'illustration Chaque idée illustrée Environ 8 pages 	<ul style="list-style-type: none"> 2 à 5 mots par phrase 1 à 2 lignes par page 21 à 40 mots 	<ul style="list-style-type: none"> Uniquement des mots fréquents et familiers Vocabulaire simple et utilisé fréquemment à l'oral 	<ul style="list-style-type: none"> Phrases affirmatives Phrases simples (s-v-ç) Verbes au présent de l'indicatif 	<ul style="list-style-type: none"> Structure prévisible Structure répétitive Une seule idée ou thème exploité
2	<ul style="list-style-type: none"> Mise en page simple Illustrations et texte parfois sur la même page Texte toujours placé au même endroit 	<ul style="list-style-type: none"> Lien direct entre le texte et l'illustration Chaque idée illustrée Plus d'espace alloué à l'illustration qu'au texte 	<ul style="list-style-type: none"> 3 à 8 mots par phrase 1 à 2 lignes par page 30 à 55 mots Environ 8 pages 	<ul style="list-style-type: none"> Uniquement des mots fréquents et familiers Vocabulaire simple et utilisé fréquemment à l'oral 	<ul style="list-style-type: none"> Phrases affirmatives et exclamatives Phrases simples (s-v-ç) Verbes à l'indicatif et parfois au présent de l'impératif 	<ul style="list-style-type: none"> Structure prévisible Structure répétitive Apparition d'une structure de texte (début, milieu, fin) Apparition du texte narratif et informatif Apparition de séquences dialoguées

3	<ul style="list-style-type: none"> Mise en page simple Illustrations et texte parfois sur la même page Texte toujours placé au même endroit 	<ul style="list-style-type: none"> Lien direct entre le texte et l'illustration Chaque idée illustrée Plus d'espace alloué à l'illustration qu'au texte 	<ul style="list-style-type: none"> 5 à 8 mots par phrase 1 à 2 lignes par page 50 à 80 mots en tout Environ 8 pages 	<ul style="list-style-type: none"> Uniquement des mots fréquents et familiers Vocabulaire simple et utilisé fréquemment à l'oral 	<ul style="list-style-type: none"> Phrases affirmatives et exclamatives Apparition des phrases interrogatives et parfois négatives Phrases simples (s-v-ç) Verbes à l'indicatif et parfois au présent de l'impératif 	<ul style="list-style-type: none"> Structure prévisible Structure répétitive Structure de texte (début, milieu, fin) Texte narratif et informatif Séquences dialoguées
4	<ul style="list-style-type: none"> Mise en page simple Illustrations et texte parfois sur la même page Position de l'écrit pouvant varier Phrase se continuant sur plus d'une ligne Chaque nouvelle phrase commence au début d'une nouvelle ligne 	<ul style="list-style-type: none"> Lien direct entre le texte et l'illustration Plus d'une idée ou action représentées dans l'illustration Plus d'espace alloué à l'illustration qu'au texte 	<ul style="list-style-type: none"> 5 à 8 mots par phrase 2 à 3 lignes par page 75 à 100 mots en tout Environ 8 à 12 pages 	<ul style="list-style-type: none"> Uniquement des mots fréquents et familiers Vocabulaire simple Texte présentant 1 à 3 mots nouveaux ne faisant pas partie du langage oral de l'enfant 	<ul style="list-style-type: none"> Phrases affirmatives et exclamatives Phrases interrogatives et parfois négatives Phrases simples (s-v-ç) Verbes à l'indicatif et parfois au présent de l'impératif 	<ul style="list-style-type: none"> Structure de texte (début, milieu, fin) Un seul thème exploité Texte narratif et informatif Séquences dialoguées
5	<ul style="list-style-type: none"> Mise en page simple Peut parfois contenir du texte dans les phylactères (bulles) Écrit séparé des illustrations (sauf pour les phylactères) Position de l'écrit pouvant varier Phrase se continuant sur plus d'une ligne Chaque nouvelle phrase commence au début d'une ligne 	<ul style="list-style-type: none"> Lien direct entre le texte et l'illustration Plus d'une idée ou action représentées dans l'illustration Plus d'espace alloué à l'illustration qu'au texte 	<ul style="list-style-type: none"> 5 à 11 mots par phrase 2 à 5 lignes par page 75 à 130 mots en tout Environ 8 à 16 pages 	<ul style="list-style-type: none"> Surtout des mots fréquents et familiers Vocabulaire simple Texte présentant quelques mots nouveaux ne faisant pas partie du langage oral de l'enfant 	<ul style="list-style-type: none"> Phrases affirmatives et exclamatives Phrases interrogatives et parfois négatives Phrases simples (s-v-ç) Verbes à l'indicatif et parfois au présent de l'impératif Apparition du passé composé et du futur proche de l'indicatif 	<ul style="list-style-type: none"> Structure de texte (début, milieu, fin) Un seul thème exploité, plusieurs actions présentées Texte narratif et informatif Séquences dialoguées

6	<ul style="list-style-type: none"> Mise en page simple Peut parfois contenir du texte dans les phylactères (bulles) Écrit séparé des illustrations (sauf pour les phylactères) Position de l'écrit pouvant varier Lettrage réduit et facile à voir Phrase se continuant sur plus d'une ligne Chaque nouvelle phrase commence au début d'une ligne 	<ul style="list-style-type: none"> Illustration appuyant le texte Illustration reprenant quelques idées du texte Sens de l'histoire davantage contenu dans le texte que dans l'illustration 	<ul style="list-style-type: none"> 2 à 12 mots par phrase 3 à 8 lignes par page 130 à 180 mots en tout Environ 8 à 16 pages 	<ul style="list-style-type: none"> Surtout des mots fréquents et familiers Vocabulaire simple Texte présentant quelques mots nouveaux ne faisant pas partie du langage oral de l'enfant 	<ul style="list-style-type: none"> Phrases affirmatives et exclamatives Phrases interrogatives et parfois négatives Phrases simples (s-v-ç) Verbes au présent, au passé composé et au futur proche de l'indicatif ainsi qu'au présent de l'impératif Apparition du verbe à l'infinitif 	<ul style="list-style-type: none"> Structure de texte (début, milieu, fin) Un seul thème exploité, plusieurs actions présentées Texte narratif et informatif Séquences dialoguées
7	<ul style="list-style-type: none"> Mise en page simple Peut parfois contenir du texte dans les phylactères (bulles) Écrit séparé des illustrations (sauf pour les phylactères) Position de l'écrit pouvant varier Lettrage réduit et facile à voir Phrase se continuant sur plus d'une ligne Chaque nouvelle phrase commence au début d'une ligne 	<ul style="list-style-type: none"> Illustration appuyant le texte Illustration reprenant quelques idées du texte Sens de l'histoire davantage contenu dans le texte que dans l'illustration 	<ul style="list-style-type: none"> 4 à 12 mots par phrase 3 à 8 lignes par page 120 à 200 mots en tout Environ 8 à 16 pages 	<ul style="list-style-type: none"> Surtout des mots fréquents et familiers Vocabulaire simple Texte présentant quelques mots nouveaux ne faisant pas partie du langage oral de l'enfant 	<ul style="list-style-type: none"> Phrases affirmatives et exclamatives Phrases interrogatives et parfois négatives Phrases simples (s-v-ç) Verbes au présent, à l'infinitif, au passé composé et au futur proche de l'indicatif ainsi qu'au présent de l'impératif 	<ul style="list-style-type: none"> Structure de texte (début, milieu, fin) Un seul thème exploité, plusieurs actions présentées Texte narratif et informatif Séquences dialoguées
8	<ul style="list-style-type: none"> Mise en page simple Peut parfois contenir du texte dans les phylactères (bulles) 	<ul style="list-style-type: none"> Illustration appuyant modérément le texte 	<ul style="list-style-type: none"> Moyenne de 7 à 8 mots par phrase 4 à 9 lignes 	<ul style="list-style-type: none"> Des mots fréquents et familiers Apparition de vocabulaire un peu plus 	<ul style="list-style-type: none"> Phrases affirmatives et exclamatives Phrases interrogatives et parfois négatives 	<ul style="list-style-type: none"> Structure de texte (début, milieu, fin) Un seul thème

	<ul style="list-style-type: none"> • Écrit séparé des illustrations (sauf pour les phylactères) • Position de l'écrit pouvant varier • Lettrage réduit et facile à voir • Phrase se continuant sur plus d'une ligne • Chaque nouvelle phrase commence au début d'une ligne 	<ul style="list-style-type: none"> • Illustration reprenant quelques idées du texte • Sens de l'histoire davantage contenu dans le texte que dans l'illustration 	<p>par page</p> <ul style="list-style-type: none"> • 180 à 270 mots en tout • Environ 8 à 16 pages 	<p>complexe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texte présentant des mots nouveaux ne faisant pas partie du langage oral de l'enfant 	<ul style="list-style-type: none"> • Phrases simples (s-v-ç) • Verbes à l'infinitif, au présent, au passé composé et au futur proche de l'indicatif ainsi qu'au présent de l'impératif 	<p>exploité, plusieurs actions présentées</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texte narratif et informatif • Séquences dialoguées
9	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en page simple • Peut parfois contenir du texte dans les phylactères (bulles) • Écrit séparé des illustrations (sauf pour les phylactères) • Position de l'écrit pouvant varier • Lettrage réduit et facile à voir • Phrase se continuant sur plus d'une ligne • Chaque nouvelle phrase commence au début d'une ligne • Apparition de certaines pages pleines de textes 	<ul style="list-style-type: none"> • Illustration offrant un appui de faible à modéré • Illustration reprenant quelques idées du texte • Illustration prolongeant le texte en ajoutant des détails • Illustration favorisant l'interprétation de l'histoire • Sens de l'histoire davantage contenu dans le texte que dans l'illustration 	<ul style="list-style-type: none"> • Moyenne de 9 mots par phrase • 4 à 10 lignes par page • 250 à 320 mots en tout • Environ 8 à 16 pages 	<ul style="list-style-type: none"> • Des mots fréquents et familiers • Vocabulaire un peu plus complexe • Apparition du vocabulaire spécialisé relié au contexte • Texte présentant des mots nouveaux ne faisant pas partie du langage oral de l'enfant 	<ul style="list-style-type: none"> • Phrases affirmatives et exclamatives • Phrases interrogatives et parfois négatives • Phrases simples (s-v-ç) • Verbes à l'infinitif, au présent, au passé composé et au futur proche de l'indicatif ainsi qu'au présent de l'impératif • Apparition de l'imparfait de l'indicatif 	<ul style="list-style-type: none"> • Structure de texte (début, milieu, fin) • Un seul thème exploité, plusieurs actions présentées • Texte narratif et informatif • Séquences dialoguées
10	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en page simple • Peut parfois contenir du texte dans les phylactères (bulles) • Écrit séparé des 	<ul style="list-style-type: none"> • Illustration offrant un appui de faible à modéré • Illustration reprenant quelques 	<ul style="list-style-type: none"> • Moyenne de 9 mots par phrase • 4 à 12 lignes par page 	<ul style="list-style-type: none"> • Des mots fréquents et familiers • Vocabulaire un peu plus complexe • Vocabulaire spécialisé 	<ul style="list-style-type: none"> • Phrases affirmatives et exclamatives • Phrases interrogatives et parfois négatives • Phrases simples (s-v- 	<ul style="list-style-type: none"> • Structure de texte (début, milieu, fin) • Histoire à épisodes

	<p>illustrations (sauf pour les phylactères)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Position de l'écrit pouvant varier • Lettrage réduit et facile à voir • Phrase se continuant sur plus d'une ligne • Chaque nouvelle phrase commence au début d'une ligne • Apparition de courts paragraphes 	<p>idées du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Illustration prolongeant le texte en ajoutant des détails • Illustration favorisant l'interprétation de l'histoire • Sens de l'histoire davantage contenu dans le texte que dans l'illustration 	<ul style="list-style-type: none"> • 300 à 400 mots en tout • Environ 14 à 16 pages 	<p>relié au contexte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texte présentant des mots nouveaux ne faisant pas partie du langage oral de l'enfant 	<p>ç</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbes à l'infinitif, au présent, au passé composé et au futur proche de l'indicatif ainsi qu'au présent de l'impératif • Apparition de l'imparfait de l'indicatif 	<p>multiples reliés à une intrigue unique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texte narratif et informatif • Séquences dialoguées
11	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en page simple • Peut parfois contenir du texte dans les phylactères (bulles) • Écrit séparé des illustrations (sauf pour les phylactères) • Position de l'écrit pouvant varier • Lettrage réduit et facile à voir • Phrase se continuant sur plus d'une ligne • Chaque nouvelle phrase commence au début d'une ligne • Courts paragraphes 	<ul style="list-style-type: none"> • Illustration offrant un appui de faible à modéré • Illustration résumant en général l'idée principale du texte • Illustration favorisant l'interprétation de l'histoire • Sens de l'histoire davantage contenu dans le texte que dans l'illustration 	<ul style="list-style-type: none"> • Moyenne de 8 à 10 mots par phrase • 4 à 14 lignes par page • 350 à 460 mots en tout • Environ 14 à 16 pages 	<ul style="list-style-type: none"> • Des mots fréquents et familiers • Vocabulaire un peu plus complexe • Vocabulaire spécialisé relié au contexte • Texte présentant plusieurs mots nouveaux ne faisant pas partie du langage oral de l'enfant 	<ul style="list-style-type: none"> • Phrases affirmatives et exclamatives • Phrases interrogatives et parfois négatives • Phrases simples (s-v-ç) • Verbes à l'infinitif, au présent, au passé composé, au futur proche de l'indicatif, au présent de l'impératif et à l'imparfait de l'indicatif 	<ul style="list-style-type: none"> • Structure de texte (début, milieu, fin) • Histoire à épisodes multiples reliés à une intrigue unique • Texte narratif et informatif • Séquences dialoguées
12	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en page variée • Peut parfois contenir du texte dans les phylactères (bulles) • Écrit séparé des illustrations (sauf pour les 	<ul style="list-style-type: none"> • Illustration offrant un appui de faible à modéré • Illustration résumant en général l'idée 	<ul style="list-style-type: none"> • Moyenne de 8 à 10 mots par phrase • 420 à 600 mots en tout • Environ 16 à 	<ul style="list-style-type: none"> • Des mots fréquents et familiers • Vocabulaire un peu plus complexe • Vocabulaire spécialisé relié au contexte 	<ul style="list-style-type: none"> • Phrases affirmatives et exclamatives • Phrases interrogatives et parfois négatives • Phrases simples (s-v-ç) 	<ul style="list-style-type: none"> • Structure de texte (début, milieu, fin) • Histoire à épisodes multiples reliés à

	phylactères) <ul style="list-style-type: none"> • Position de l'écrit pouvant varier • Lettrage réduit et facile à voir • Phrase se continuant sur plus d'une ligne • Chaque nouvelle phrase commence au début d'une ligne • Courts paragraphes 	principale du texte <ul style="list-style-type: none"> • Illustration favorisant l'interprétation de l'histoire • Sens de l'histoire davantage contenu dans le texte que dans l'illustration 	20 pages	<ul style="list-style-type: none"> • Texte présentant plusieurs mots nouveaux ne faisant pas partie du langage oral de l'enfant 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbes à l'infinitif, à tous les temps de l'indicatif ainsi qu'au présent de l'impératif 	une intrigue unique <ul style="list-style-type: none"> • Texte narratif et informatif • Séquences dialoguées • Apparition du texte plus long contenant des phrases à structures plus simples pour faciliter la lecture
--	--	--	----------	--	--	---

7.3 Tableau des moyennes sur 100 pour chacun des 5 instruments

Tableau 37: Tableau récapitulatif des moyennes sur 100 sur chacun des 5 instruments

Variable	ECHANTILLON		Instrument 1	Instrument 2	Instrument 3	Instrument 4	Instrument 5
	Nbre d'élèves	%	Moyenne sur 100				
Sexe							
<i>Fille</i>	192	50%	48,4	15,4	12,3	29,9	34,2
<i>Garçon</i>	192	50%	58,2	24,6	17,1	40,0	39,3
Région naturelle							
<i>Basse Guinée</i>	96	25%	57,0	20,3	16,4	41,9	33,3
<i>Guinée forestière</i>	96	25%	51,6	21,0	17,2	31,4	43,2
<i>Haute Guinée</i>	96	25%	53,8	16,6	13,4	35,6	39,7
<i>Moyenne Guinée</i>	96	25%	50,7	22,3	11,8	30,9	30,7
Zone							
<i>Urbaine</i>	192	50%	53,7	18,8	14,7	34,6	37,4
<i>Rurale</i>	192	50%	52,9	21,3	14,7	35,3	36,0
As-tu fréquenté l'école maternelle?							
<i>Non</i>	301	78%	51,2	18,0	13,2	32,8	34,7
<i>Oui</i>	83	22%	60,7	27,4	20,3	42,8	44,1
Fais-tu des devoirs à la maison?							
<i>Non</i>	83	22%	42,9	12,4	8,3	24,8	30,4
<i>Oui</i>	301	78%	56,2	22,1	16,5	37,8	38,5
A quelle fréquence fais-tu des devoirs?							
<i>jamais</i>	83	22%	42,9	12,4	8,3	24,8	30,4
<i>rarement</i>	133	35%	51,5	16,6	13,6	32,0	36,0
<i>souvent</i>	164	43%	60,1	27,0	19,0	42,7	40,8
Est-ce que quelqu'un t'aide à faire tes devoirs à la maison?							
<i>Je ne fais pas le devoir</i>	83	22%	42,9	12,4	8,3	24,8	30,4
<i>Je fais seul le devoir</i>	76	20%	54,5	23,0	16,6	36,3	39,3
<i>Quelqu'un m'aide</i>	217	58%	56,9	22,1	16,6	38,4	38,0
Tes frères/soeurs ont-ils étudié ou étudient-ils encore à l'école ?							
<i>Non, aucun</i>	41	11%	42,1	13,5	9,5	26,3	31,2
<i>Oui, certains</i>	186	49%	52,3	19,3	14,0	34,3	37,1
<i>Oui, tous</i>	155	41%	57,7	22,8	17,0	38,2	37,8
Ton enseignant(e) de deuxième année, vous racontait-il des histoires ?							
<i>Non</i>	132	34%	46,5	13,6	10,0	27,8	32,4
<i>Oui</i>	252	66%	56,8	23,4	17,2	38,7	39,0

Variable	ECHANTILLON		Instrument 1	Instrument 2	Instrument 3	Instrument 4	Instrument 5
	Nbre d'élèves	%	Moyenne sur 100				
A quelle fréquence ton enseignant(e) de deuxième année vous racontait-il des histoires?							
<i>jamais</i>	132	35%	46,5	13,6	10,0	27,8	32,4
<i>rarement</i>	175	46%	56,7	23,3	16,2	39,2	38,6
<i>souvent</i>	73	19%	57,3	23,5	18,8	37,5	39,2
A quelle fréquence l'enseignant(e) vous lisait-il des histoires?							
<i>jamais</i>	105	28%	47,0	15,1	10,3	29,4	34,2
<i>rarement</i>	188	50%	55,1	20,9	15,5	37,6	37,3
<i>souvent</i>	85	22%	56,3	23,4	17,5	35,3	38,0
Quelle langue les enseignant(e)s utilisent-ils le plus en salle de classe?							
<i>Le français</i>	351	98%	54,1	20,5	15,3	35,6	37,7
<i>Une langue nationale</i>	1	0%	85,2	25,0	24,4	28,6	33,3
<i>Les deux</i>	5	1%	48,5	29,0	4,0	26,3	35,6
Est-il interdit de parler les langues nationales à l'école?							
<i>Non</i>	112	29%	50,1	19,2	13,6	33,7	34,5
<i>Oui</i>	272	71%	54,6	20,4	15,1	35,5	37,7
As-tu l'occasion de lire en français en dehors de l'école?							
<i>Non</i>	131	35%	44,6	14,7	10,6	28,1	31,9
<i>Oui</i>	248	65%	57,7	22,7	16,7	38,3	39,1
A quelle fréquence as-tu l'occasion de lire en français en dehors de l'école?							
<i>Jamais</i>	131	35%	44,6	14,7	10,6	28,1	31,9
<i>Rarement</i>	140	37%	56,0	19,1	14,0	36,3	39,6
<i>Souvent</i>	103	28%	61,9	28,5	20,7	42,6	39,2
À quelle fréquence lis-tu les cahiers de leçons à la maison?							
<i>Pas du tout</i>	32	10%	47,2	10,6	9,4	25,8	28,1
<i>Un ou 2 jours</i>	81	25%	44,6	13,5	9,5	23,4	33,2
<i>Trois ou 4 jours</i>	106	33%	56,6	20,7	15,7	38,4	39,0
<i>Cinq jours ou plus</i>	102	32%	61,2	30,5	21,1	46,1	41,8
À quelle fréquence lis-tu ton manuel de français à la maison?							
<i>Pas du tout</i>	107	33%	48,6	16,1	11,9	31,5	34,3
<i>Un ou 2 jours</i>	60	19%	54,2	23,4	15,8	34,2	37,3
<i>Trois ou 4 jours</i>	72	23%	52,1	16,4	13,8	31,7	37,0
<i>Cinq jours ou plus</i>	81	25%	62,8	29,4	20,7	46,2	41,3
À quelle fréquence lis-tu ton manuel de calcul à la maison?							
<i>Pas du tout</i>	124	39%	50,2	16,6	12,7	32,0	35,0
<i>Un ou 2 jours</i>	64	20%	52,0	19,5	13,3	31,8	40,0

Variable	ECHANTILLON		Instrument 1	Instrument 2	Instrument 3	Instrument 4	Instrument 5
	Nbre d'élèves	%	Moyenne sur 100				
Trois ou 4 jours	62	19%	53,7	17,9	14,8	35,3	35,7
Cinq jours ou plus	70	22%	63,3	31,9	21,3	46,2	40,4
Combien de tes parents savent lire ?							
Aucun	49	13%	45,2	15,8	11,6	30,6	32,2
Un seul	173	45%	53,2	18,8	13,6	34,1	35,6
Deux	111	29%	54,6	20,9	16,4	35,6	38,6
Trois ou plus	51	13%	58,4	26,5	17,5	40,7	40,9
Combien de tes parents savent écrire?							
Aucun	52	14%	44,6	15,0	11,6	30,4	30,8
Un seul	177	46%	53,6	19,3	14,1	34,2	35,9
Deux	109	28%	54,1	20,5	15,8	35,2	38,8
Trois ou plus	46	12%	59,8	27,7	18,1	42,5	41,6
A quelle fréquence quelqu'un à la maison te raconte-il des histoires?							
jamais	127	33%	48,6	16,9	11,2	31,2	33,9
rarement	196	51%	55,3	21,4	16,0	36,6	38,3
souvent	58	15%	56,2	21,6	16,5	36,7	37,5
Y a-t-il une bibliothèque dans la communauté ou coin de lecture à ton école?							
Non	368	96%	52,3	19,0	13,9	34,0	36,5
Oui	15	4%	75,4	39,3	28,7	53,3	42,2
As-tu l'occasion de parler le français en dehors de l'école?							
Non	198	52%	48,8	16,6	11,7	31,7	33,4
Oui	186	48%	58,0	23,7	17,9	38,4	40,3
A quelle fréquence dans ta famille écoute-t-on la radio?							
jamais	59	16%	50,1	18,8	12,7	29,3	36,2
rarement	149	40%	51,8	17,8	13,3	33,3	34,6
souvent	163	44%	55,0	21,8	16,2	37,4	38,5
Lorsqu'on écoute la radio dans ta famille, dans quelle langue les personnes à la radio parlent-ils?							
Français	81	25%	51,0	19,6	12,7	31,3	33,8
Langue nationale	96	30%	47,6	16,6	10,9	31,0	33,2
Les deux langues	141	44%	60,0	23,7	19,5	43,0	41,1
Est-ce que tu as lu les livrets NFQE-EDC en 2e année?							
Non	38	10%	47,2	11,8	10,8	33,8	31,5
Oui	344	90%	53,9	21,0	15,2	35,1	37,3
À quelle fréquence as-tu lu ces livrets en deuxième année?							
Jamais	38	10%	47,2	11,8	10,8	33,8	31,5
Un à deux jours	64	17%	53,4	17,5	12,0	31,3	33,5
Trois à quatre	89	23%	53,5	21,9	15,1	35,3	38,5

Variable	ECHANTILLON		Instrument 1	Instrument 2	Instrument 3	Instrument 4	Instrument 5
	Nbre d'élèves	%	Moyenne sur 100				
<i>jours</i>							
<i>Tous les jours</i>	189	50%	54,7	21,8	16,4	36,4	38,2
Avec combien d'élèves de ta classe partages-tu chaque livret?							
<i>Aucun élève</i>	23	7%	52,7	22,4	16,4	31,9	40,1
<i>Un élève</i>	100	29%	55,2	23,7	15,4	37,2	36,1
<i>Deux élèves</i>	125	36%	52,2	18,2	14,3	33,8	38,6
<i>Trois élèves</i>	44	13%	51,6	21,4	15,2	33,0	37,6
<i>Quatre élèves ou plus</i>	58	17%	56,5	20,0	15,6	36,3	34,9
As-tu lu les grands livres NFQE-EDC en 2e année?							
<i>Non</i>	71	20%	52,0	19,1	13,5	33,5	32,3
<i>Oui</i>	288	80%	53,1	20,2	14,8	34,7	37,6
As-tu utilisé les manuels (Le Flamboyant; Cahier Multi-matières; autres) à l'école?							
<i>Non</i>	183	48%	49,6	18,0	13,2	31,9	33,3
<i>Oui</i>	201	52%	56,6	21,9	16,0	37,7	39,9
Les parents de cet élève viennent-ils à l'école?							
<i>Non</i>	99	27%	46,1	13,1	10,1	27,8	32,2
<i>Oui</i>	273	73%	55,2	21,8	15,9	36,8	38,1
A quelle fréquence les parents de l'élève viennent-ils à l'école?							
<i>jamais</i>	99	27%	46,1	13,1	10,1	27,8	32,2
<i>rarement</i>	89	24%	49,1	15,2	12,7	29,7	38,0
<i>souvent</i>	120	32%	54,7	19,8	14,0	35,5	35,6
<i>très souvent</i>	63	17%	63,1	31,1	22,7	47,3	42,4
Avez-vous l'impression que la famille suit de près les progrès de cet élève?							
<i>Non</i>	156	42%	44,1	12,4	9,9	26,5	32,2
<i>Oui</i>	218	58%	59,3	24,5	17,6	40,2	39,6

7.4 Tableaux synthèses des corrélations de signifiante

Tableau 38: Sommaire des corrélations de signifiante pour les 5 instruments

VARIABLE	TEST	Instrument 1	Instrument 2	Instrument 3	Instrument 4	Instrument 5
Genre de l'élève	t de Student	***	***	**	***	**
Région naturelle	ANOVA	n.s.	n.s.	n.s.	*	***
Zone d'implantation	t de Student	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
As-tu fréquenté l'école maternelle?	t de Student	**	**	***	**	***
Fais-tu des devoirs à la maison?	t de Student	***	**	***	***	***
A quelle fréquence fais-tu des devoirs à la maison?	ANOVA	***	***	***	***	***
Est-ce que quelqu'un t'aide à faire tes devoirs à la maison?	ANOVA	***	**	***	**	***
Tes frères/soeurs ont-ils étudié ou étudient-ils encore à l'école ?	ANOVA	**	n.s.	*	*	n.s.
Ton enseignant de l'année dernière, vous racontait-il des histoires en classe?	t de Student	***	***	***	***	***
Ton enseignant(e) de deuxième année, vous lisait-il des histoires en classe?	ANOVA	**	**	***	**	**
A quelle fréquence ton enseignant(e) de deuxième année vous racontait-il des histoires	ANOVA	*	n.s.	**	*	n.s.
Quelle langue les enseignants utilisent le plus en salle de classe?	ANOVA	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Est-il interdit de parler les langues nationales à l'école?	t de Student	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
As-tu l'occasion de lire en français en dehors de l'école?	t de Student	***	**	***	***	***
A quelle fréquence as-tu l'occasion de lire en français en dehors de l'école?	ANOVA	***	***	***	***	***
À quelle fréquence lis-tu les cahiers de leçons à la maison?	ANOVA	***	***	***	***	***
À quelle fréquence lis-tu ton manuel de français à la maison?	ANOVA	**	**	**	**	*
À quelle fréquence lis-tu ton manuel de calcul à la maison?	ANOVA	*	***	**	**	n.s.
Combien de personnes dans ta famille savent lire?	ANOVA	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	*
Combien de personnes dans ta famille savent lire?	ANOVA	*	n.s.	n.s.	n.s.	**
A quelle fréquence quelqu'un à la maison te raconte des histoires?	ANOVA	n.s.	n.s.	*	n.s.	*

VARIABLE	TEST	Instrument 1	Instrument 2	Instrument 3	Instrument 4	Instrument 5
Y a-t-il une bibliothèque dans ta communauté ou co in de lecture dans ton école?	t de Student	***	*	*	*	n.s.
As-tu l'occasion de parler le français en dehors de l'école?	t de Student	**	**	***	*	***
A quelle fréquence dans ta famille écoute-t-on la radio?	ANOVA	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Lorsqu'on écoute la radio dans ta famille, dans quelle langue les personnes à la radio parlent-ils?	ANOVA	**	n.s.	***	n.s.	***
Est-ce que tu as lu les livrets NFQE en 2e année?	t de Student	n.s.	**	*	n.s.	*
À quelle fréquence as-tu lu ces livrets en deuxième année?	ANOVA	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	*
Avec combien d'élèves de ta classe partages-tu chaque livret?	ANOVA	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Avez-vous lu les grands livres en 2e année?	t de Student	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	**
Avez-vous utilisé ces livres (Le Flamboyant; Cahier Multi-matières; autres) à l'école?	t de Student	*	n.s.	n.s.	*	**
Les parents de l'élève viennent-ils à l'école?	t de Student	**	**	***	**	**
A quelle fréquence les parents de cet élève viennent-ils à l'école?	ANOVA	***	***	***	***	**
Avez-vous l'impression que la famille suit de près les progrès de cet élève?	t de Student	***	***	***	***	***

Une lecture des deux tableaux permet de déceler trois domaines qui sont déterminants par rapport au développement des compétences de lecture des apprenants débutants : l'environnement d'apprentissage dans lequel l'élève évolue, la nature de l'encadrement familial dont il bénéficie et le type de rapport que sa famille a avec l'école.

Tableau 39 : Corrélations significatives pour les 5 instruments

VARIABLE	TEST	Instrument 1	Instrument 2	Instrument 3	Instrument 4	Instrument 5
Sexe	t de Student	***	***	**	***	**
As-tu fréquenté l'école maternelle?	t de Student	**	**	***	**	***
As-tu l'occasion de parler le français en dehors de l'école?	t de Student	**	**	***	*	***
Ton enseignant(e) de deuxième année, vous racontait-il des histoires en classe?	t de Student	***	***	***	***	***
A quelle fréquence ton enseignant(e) de deuxième année vous racontait-il des histoires?	ANOVA	**	**	***	**	**
As-tu l'occasion de lire en français en dehors de l'école?	t de Student	***	**	***	***	***
A quelle fréquence as-tu l'occasion de lire en français en dehors de l'école?	ANOVA	***	***	***	***	***
Les parents de cet élève viennent-ils à l'école?	t de Student	**	**	***	**	**
A quelle fréquence les parents de cet élève viennent-ils à l'école?	ANOVA	***	***	***	***	**
Avez-vous l'impression que la famille suit de près les progrès de cet élève?	t de Student	***	***	***	***	***
À quelle fréquence lis-tu les cahiers de leçons à la maison?	ANOVA	***	***	***	***	***
À quelle fréquence lis-tu les livres de français à la maison?	ANOVA	**	**	**	**	*
À quelle fréquence lis-tu les livres de calcul à la maison?	ANOVA	*	***	**	**	n.s.
Fais-tu des devoirs à la maison?	t de Student	***	**	***	***	***
A quelle fréquence fais-tu tes devoirs?	ANOVA	***	***	***	***	***
Est-ce que quelqu'un t'aide à faire tes devoirs à la maison?	ANOVA	***	**	***	**	***

7.5 Analyse d'items des instruments 1 à 5

Tableau 40 : Analyse d'items portant sur l'identification des lettres majuscules (Instrument 1)

Items	Nombre	%	Point biserial	Résultats moyens	
				Succès	Échec
Lettre A majuscule	384	98,70	0,18	52,99	9,43
Lettre F majuscule	384	50,00	0,69	72,24	34,45
Lettre K majuscule	384	66,41	0,64	65,56	28,27
Lettre P majuscule	384	53,39	0,68	70,58	33,48
Lettre W majuscule	384	36,20	0,51	72,39	42,95
Lettre Z majuscule	384	58,85	0,58	66,49	34,14
Lettre B majuscule	384	83,59	0,52	59,08	20,28
Lettre H majuscule	384	49,48	0,55	68,74	38,29
Lettre O majuscule	384	89,58	0,45	56,88	15,80
Lettre J majuscule	384	50,00	0,57	68,93	37,77
Lettre U majuscule	384	55,99	0,64	68,82	33,40
Lettre C majuscule	384	68,75	0,57	63,56	29,73
Lettre Y majuscule	384	28,91	0,55	77,31	44,16
Lettre L majuscule	384	42,19	0,66	74,56	38,12
Lettre Q majuscule	384	29,95	0,61	79,44	42,73
Lettre M majuscule	384	63,80	0,62	65,89	30,51
Lettre D majuscule	384	58,33	0,65	68,12	32,29
Lettre N majuscule	384	48,44	0,68	72,47	35,44
Lettre S majuscule	384	67,71	0,57	63,91	30,16
Lettre X majuscule	384	33,33	0,52	73,70	43,64
Lettre I majuscule	384	43,23	0,46	68,12	42,32
Lettre E majuscule	384	53,65	0,63	69,41	34,61
Lettre G majuscule	384	33,85	0,60	76,57	41,92
Lettre R majuscule	384	43,75	0,68	74,63	37,00
Lettre V majuscule	384	54,43	0,73	71,42	31,58
Lettre T majuscule	384	44,79	0,70	74,70	36,20

**Tableau 41 : Analyse d'items portant sur l'identification des lettres minuscules
(Instrument 1)**

Items	Nombre	%	Point biserial	Résultats moyens	
				Succès	Échec
Lettre a minuscule	384	83,85	0,32	56,57	32,65
Lettre f minuscule	384	42,97	0,69	75,19	37,12
Lettre k minuscule	384	69,01	0,59	63,77	28,97
Lettre p minuscule	384	53,65	0,64	69,56	34,43
Lettre w minuscule	384	39,32	0,51	70,92	42,29
Lettre z minuscule	384	57,03	0,58	67,10	34,79
Lettre b minuscule	384	42,97	0,47	68,30	42,31
Lettre h minuscule	384	26,56	0,55	78,86	44,72
Lettre o minuscule	384	88,02	0,45	57,19	19,11
Lettre j minuscule	384	42,97	0,56	71,18	40,14
Lettre u minuscule	384	61,20	0,61	66,40	32,21
Lettre a minuscule	384	79,95	0,54	60,21	23,18
Lettre c minuscule	384	66,15	0,59	64,61	30,44
Lettre y minuscule	384	32,81	0,52	73,97	43,75
Lettre l minuscule	384	28,39	0,43	72,75	46,22
Lettre q minuscule	384	16,15	0,52	86,64	47,70
Lettre m minuscule	384	65,10	0,59	64,96	30,86
Lettre d minuscule	384	52,08	0,61	69,35	35,87
Lettre n minuscule	384	53,65	0,61	68,93	35,16
Lettre s minuscule	384	67,71	0,54	63,35	31,33
Lettre x minuscule	384	33,85	0,53	73,90	43,28
Lettre i minuscule	384	80,21	0,44	58,77	28,50
Lettre e minuscule	384	74,74	0,57	62,05	25,75
Lettre g minuscule	384	20,05	0,47	79,76	47,43
Lettre r minuscule	384	44,27	0,60	71,84	38,85
Lettre v minuscule	384	57,03	0,72	70,22	30,63
Lettre t minuscule	384	68,75	0,61	64,34	28,03
Lettre g minuscule	384	21,61	0,55	82,86	45,89

Dans l'ensemble, les résultats révèlent que toutes les questions sont bonnes (point biserial variant entre 0.32 et 0.73) sauf pour « a » majuscule où le point biserial est égal à 0.17 (variable moins discriminante.) Il ressort de ces résultats qu'entre les lettres majuscules et les lettres minuscules, il n'existe pas une grande différence au point de vue réussite ; 23 lettres ont été correctement identifiées sur 54 lettres (lettres majuscules : 11 sur 26 ; lettres minuscules : 12 sur 28) soit un pourcentage de 42,59%.

Tableau 42 : Analyse d'items portant sur la lecture des mots (Instrument 2)

Items	Nombre	%	Point biserial	Résultats moyens	
				Succès	Échec
Lecture du mot la	384	59,38	0,50	28,39	2,73
Lecture du mot maman	384	42,19	0,56	35,22	6,95
Lecture du mot joue	384	23,44	0,66	49,77	10,71
Lecture du mot de	384	40,89	0,65	38,45	5,45
Lecture du mot dans	384	18,23	0,78	61,65	10,88
Lecture du mot elle	384	22,92	0,67	50,90	10,67
Lecture du mot dit	384	25,78	0,75	51,25	8,79
Lecture du mot tu	384	34,90	0,67	42,11	7,01
Lecture du mot aussi	384	9,64	0,70	75,68	14,71
Lecture du mot regarde	384	9,90	0,70	74,65	14,63
Lecture du mot trouve	384	8,07	0,63	75,55	15,85
Lecture du mot des	384	22,92	0,69	51,67	10,44
Lecture du mot nous	384	12,76	0,72	68,42	13,40
Lecture du mot ça	384	10,94	0,37	47,74	17,17
Lecture du mot camion	384	10,42	0,69	71,97	14,57
Lecture du mot cinq	384	7,29	0,56	72,18	16,66
Lecture du mot bateau	384	9,64	0,70	75,39	14,74
Lecture du mot arrive	384	12,50	0,69	66,67	13,83
Lecture du mot avion	384	14,06	0,72	65,50	12,97
Lecture du mot gris	384	4,95	0,56	84,76	17,51

Les résultats montrent dans l'ensemble que les items de l'instrument 2 visant à mesurer la capacité des élèves à lire les mots ont de bonnes qualités psychométriques. Dans l'ensemble, les items sont relativement difficiles, puisque dans la majorité des cas, moins du tiers des élèves arrivent à lire les mots présentés. Les items les plus difficiles sont la lecture des mots *gris* (seulement 4,95% des élèves étaient en mesure de lire le mot) et *cinq* (7,29% des élèves ont réussi à lire ce mot.)

De manière générale, tous les items étaient discriminants, c'est-à-dire que les élèves les plus performants ont significativement plus tendance à les réussir que les étudiants plus faibles. Les fréquences varient entre 4.95 % et 59.38 % :

Tableau 43 : Analyse d'items portant sur la dictée (Instrument 4)

Le tableau qui suit présente la proportion d'élèves ayant réussi à écrire correctement les phonèmes, les indices de difficultés et les résultats moyens en terme de succès et d'échec.

Items Phonème	Graphème	N=	%	Point biserial	Résultats moyens	
					Succès	Échec
Phonème [j]	j'	384	39,84	0,60	55,00	21,43
Phonème [e]	ai	384	19,79	0,50	63,43	28,48
Phonème [œ]	un	384	48,70	0,60	51,38	18,56
Phonème [g]	gros	384	21,61	0,50	61,69	28,07
Phonème [r]	gros	384	23,44	0,47	59,02	28,02
Phonème [o]	gros	384	40,36	0,50	51,75	23,31
Phonème [f]	chien	384	8,33	0,47	79,87	31,72
Phonème [i]	chien	384	25,26	0,56	61,83	26,25
Phonème [e]	chien	384	8,59	0,43	74,87	32,04
Phonème [a]	à	384	82,29	0,34	38,04	12,72
Phonème [l]	la	384	59,90	0,59	47,43	14,48
Phonème [a]	la	384	55,99	0,60	49,03	15,63
Phonème [m]	maison	384	41,41	0,59	54,01	21,15
Phonème [e]	maison	384	20,31	0,59	67,80	27,11
Phonème [z]	maison	384	22,66	0,62	66,90	26,05
Phonème [ʔ]	maison	384	15,36	0,66	78,32	27,76
Phonème [l]	lundi	384	55,99	0,64	50,00	14,39
Phonème [œ]	lundi	384	39,84	0,61	55,29	21,24
Phonème [d]	lundi	384	52,86	0,66	51,42	15,36
Phonème [i]	lundi	384	54,17	0,62	50,06	15,86
Phonème [j]	je	384	44,01	0,65	54,80	18,86
Phonème [ʔ]	je	384	37,50	0,64	57,66	21,20
Phonème [v]	vais	384	30,99	0,66	62,18	22,89
Phonème [e]	vais	384	15,36	0,59	74,08	28,52
Phonème [l]	l'amener	384	53,39	0,65	51,08	15,31
Phonème [a]	l'amener	384	51,30	0,65	51,96	16,04
Phonème [m]	L'amener	384	26,04	0,66	65,97	24,38
Phonème [ʔ]	L'amener	384	21,09	0,60	67,43	26,78
Phonème [n]	L'amener	384	24,22	0,63	66,19	25,38
Phonème [e]	L'amener	384	13,02	0,53	73,71	29,89
Phonème [l]	l'école	384	42,45	0,60	53,90	20,59
Phonème [ʔ]	je	384	37,50	0,54	54,13	23,32
Phonème [k]	L'école	384	29,17	0,67	63,84	23,29
Phonème [ʔ]	L'école	384	29,17	0,66	63,42	23,46
Phonème [l]	L'école	384	31,25	0,67	62,21	22,72

Tableau 44 : Analyse d'items portant sur les concepts liés à l'écrit (Instrument 5)

Items	N=	%	Point bisérial	Résultats moyens	
				Succès	Échec
Indiquer le devant du livre	384	81,51	0,25	36,95	26,38
Indiquer le texte écrit et non l'image qui véhicule le message	384	86,20	0,36	37,16	20,17
Indiquer le sens de la lecture	384	84,38	0,40	37,67	19,87
Indiquer la direction à suivre	384	81,51	0,41	38,12	21,24
Indiquer la suite de la lecture	384	74,74	0,44	39,35	23,16
Indiquer chaque mot lu	384	43,23	0,41	43,88	30,82
Montrer la 1ère partie et la dernière partie de l'histoire	384	76,56	0,28	37,66	27,09
Montrer le bas de l'image inversée	384	54,69	0,26	39,89	31,37
Indiquer le sens de la lecture face à un texte écrit inversé	384	40,10	0,47	45,60	30,55
Faire un commentaire sur l'ordre des lignes dans une séquence	384	10,68	0,25	49,72	36,29
Indiquer la page de gauche avant la page de droite	384	42,71	0,17	39,70	34,09
Faire un commentaire sur l'une ou l'autre des erreurs dans le texte	384	7,81	0,25	51,79	36,65
Remarquer l'un des endroits où les lettres ne sont pas en ordre ou expliquer le problème	384	9,38	0,29	52,67	36,23
Remarquer une erreur dans l'ordre des lettres au sein d'un mot	384	7,29	0,17	48,08	37,05
Expliquer la fonction ou donner le nom de (?)	384	10,94	0,30	51,83	35,98
Expliquer la fonction ou donner le nom de (ç)	384	11,46	0,25	49,21	36,20
Expliquer la fonction ou donner le nom de (.)	384	61,20	0,50	42,00	25,97
Expliquer la fonction ou donner le nom de (.)	384	34,11	0,32	43,95	33,13
Expliquer la fonction ou donner le nom de (« »)	384	2,34	0,20	59,40	37,53
Faire la correspondance entre une lettre majuscule et la minuscule	384	34,64	0,47	46,93	31,43
Expliquer la signification de (^)	384	15,63	0,35	50,83	35,07
Montrer deux mots inversés	384	12,24	0,34	52,45	35,60
Expliquer la signification de (') et (^)	384	6,25	0,29	56,09	36,68
Montrer deux lettres dans un mot	384	35,42	0,41	45,53	31,96
Montrer deux mots dans une phrase	384	25,00	0,35	46,83	33,95

Montrer la 1ère et la dernière lettre d'un mot	384	27,60	0,37	46,73	33,38
Montrer une lettre majuscule	384	13,80	0,27	48,77	35,81